

ISSN 2073-6398

ВЕСТНИК РГГУ

Серия

«Психология. Педагогика. Образование»

Научный журнал

RSUH/RGGU BULLETIN

“Psychology. Pedagogics. Education”

Series

Academic Journal

Основан в 1996 г.
Founded in 1996

3
2026

VESTNIK RGGU. Seriya "Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie"

RSUH/RGGU BULLETIN. "Psychology. Pedagogics. Education" Series
Academic Journal

There are 4 issues of printed version of the journal a year

Founder and Publisher: Russian State University for the Humanities (RSUH)

RSUH/RGGU BULLETIN. "Psychology. Pedagogics. Education" Series is included in the Russian Science Citation Index; in the List of State Commission for Academic Degrees and Titles of peer-reviewed scientific publications, in which the essential research findings of dissertations for the Ph.D. and Dr. degrees in the following scientific specialties and the corresponding branches of science are to be published:

- 5.3.1. General psychology, Personality psychology, History of psychology
(Psychological sciences)
- 5.3.5. Social psychology, Political and economic psychology (Psychological sciences)
- 5.3.6. Medical psychology (Psychological sciences)
- 5.3.7. Age psychology (Psychological sciences)
- 5.8.1. General pedagogy, History of pedagogy and education (Education sciences)
- 5.8.2. Theory and methods of training and education (area and level related)
(Education sciences)

The purpose and subject of the journal. The RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" publishes original articles on various areas of modern scientific knowledge. The mission of the journal is to present interdisciplinary research on current issues in the theory, methodology and practice of psychological science, pedagogy and education. Publication and access to articles are free. Articles submitted to the editorial office undergo two-way anonymous reviewing. Journal sections: theoretical research, empirical research, methodological tools, works of young scientists. The journal publishes papers in Russian and English.

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technologies and Mass Media. The registration certificate is PI No. FS77-61884 of May 25, 2015. The latest changes were made in connection with the name change, renaming of the founder, clarification of the subject – registration number FS77-73401 of August 3, 2018.

Editorial staff office: bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047

Tel.: +7 (495) 250-71-31

E-mail: vestnikpsy@rggu.ru

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Научный журнал

Учредитель и издатель – Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
(психологические науки)
- 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология
(психологические науки)
- 5.3.6. Медицинская психология (психологические науки)
- 5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(по областям и уровням образования) (педагогические науки)

Цель и тематика журнала. Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование» печатает оригинальные статьи по различным направлениям современного научного знания. Миссия журнала заключается в представлении междисциплинарных исследований по актуальным проблемам теории, методологии и практики психологической науки, педагогики и образования. Публикация и доступ к статьям бесплатные. Статьи, поступающие в редакцию, проходят двустороннее анонимное рецензирование. Рубрики журнала: теоретические исследования, эмпирические исследования, методический инструментарий, работы молодых ученых. Языки журнала: русский и английский.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-61884 от 25.05.2015 г. В запись о регистрации СМИ внесены изменения в связи с изменением названия, переименованием учредителя, уточнением тематики – регистрационный номер ПИ № ФС77-73401 от 03.08.2018 г.

Адрес редакции: 125047, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тверской, Миусская пл., д. 6, стр. 6

Тел.: +7 (495) 250-71-31

Электронный адрес: vestnikpsy@rggu.ru

Founder and Publisher

Russian State University for the Humanities (RSUH)

Editor-in-chief

D.A. Khoroshilov, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

Editorial Board

T. Varis, Doctor of social sciences, professor, University of Tampere, Tampere, Finland (*by agreement*)

I.I. Vorontsova, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

O.V. Gavrichenko, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation (*release officer*)

L.A. Grigorovich, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

V.V. Guldan, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Central Clinical Psychiatric Hospital named after F.A. Usoltsev, Moscow, Russian Federation (*by agreement*)

S. Duggan, Vice president of Terawe Corporation, Member of UNESCO IITE Governing Board, Dublin, Ireland (*by agreement*)

T.P. Emelyanova, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation (*by agreement*)

G.G. Kravtsov, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

E.E. Kriger, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

R.R. Lamprecht, Dr. of Sci. (Philology), professor, University of Potsdam, Potsdam, Federal Republic of Germany (*by agreement*)

A.S. Nelubina, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

M.M. Mishina, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

V.R. Orestova, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation (*deputy editor*)

T.V. Ryabova, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

M.O. Soboleva, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

I.V. Solodnikova, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
L.A. Khalilova, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
D.J. Hwang, Ph.D., professor, Suangkyunkwan University, Seoul, Republic of Korea (*by agreement*)
A.B. Kholmogorova, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Moscow State University of Psychology and Education, Russian Federation (*by agreement*)
K.I. Chizhova, Cand. of Sci. (Pedagogics), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
V.K. Schabelnikov, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

Executive editors

I.B. Antonova, Cand. of Sci. (Education), associate professor, RSUH
I.I. Vorontsova, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, RSUH
E.N. Guryanova, RSUH

Учредитель и издатель

Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

Главный редактор

Д.А. Хорошилов, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Редакционная коллегия

Т. Варис, доктор социальных наук, профессор, Университет Тампере, Тампере, Финляндия *(по согласованию)*

И.И. Воронцова, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

О.В. Гавриченко, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация *(ответственный секретарь)*

Л.А. Григорович, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

В.В. Гульдан, доктор психологических наук, профессор, Центральная клиническая психиатрическая больница (ЦКПБ) имени Ф.А. Усольцева, Москва, Российская Федерация *(по согласованию)*

С. Дагган, вице-президент корпорации “Tegawe”, член совета управляющих ИИТО ЮНЕСКО, Дублин, Ирландия *(по согласованию)*

Т.П. Емельянова, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация *(по согласованию)*

Г.Г. Кравцов, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Е.Э. Кригер, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Р.Р. Лампрехт, доктор филологических наук, профессор, Потсдамский университет, Потсдам, Федеративная Республика Германия *(по согласованию)*

А.С. Нелюбина, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

М.М. Мишина, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

- В.Р. Орестова*, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (*заместитель главного редактора*)
- Т.В. Рябова*, кандидат психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- М.О. Соболева*, кандидат психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- И.В. Солодникова*, доктор социологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- Л.А. Халилова*, кандидат филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- Д.Д. Хван*, Ph.D., профессор, Университет Сонгюнган, Сеул, Республика Корея (*по согласованию*)
- А.Б. Холмогорова*, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (МПШУ), Москва, Российская Федерация (*по согласованию*)
- К.И. Чижова*, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- В.К. Шабельников*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Ответственные за выпуск

- И.Б. Антонова*, кандидат педагогических наук, доцент, РГГУ
- И.И. Воронцова*, кандидат филологических наук, доцент, РГГУ
- Е.Н. Гурьянова*, РГГУ

CONTENTS

Theoretical overview

- Larisa V. Assuirova*
Theory and practice of teaching students persuasive speech:
means of expression 10
- Elena B. Kuzhevskaya*
Integration of psycholinguistic methods into forensic linguistics:
theoretical background and practical potential 28
- Galina Y. Kuzmina*
Developing students' critical thinking in university foreign
language classes: from theory to practice 45
- Marina V. Melnichuk*
Emotional intelligence as a driver of leadership growth
in the student environment 64

Empirical research

- Ilona Yu. Bagdasarova*
Oral foreign language academic discourse of non linguistic
doctoral students: error diagnosis and pedagogical solutions 86
- Elena V. Ryumkova*
How to improve the effectiveness of teaching linguistic
disciplines in the multicultural classroom 104

Research methods

- Elena N. Guryanova*
Upbringing environment in foreign language education:
from activities to educational events 118
- Maya V. Tsybulevskaya*
Conceptual framework for the development of regionally-oriented
methodological complex in biology in the Republic of Abkhazia 138

Works of Young Scientists

- Irina I. Lushnikova*
Genre errors analysis in pedagogical projects presentations 160

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретические исследования

<i>Лариса В. Ассуирова</i> Теория и практика обучения студентов убедительной речи: средства выразительности	10
<i>Елена Б. Кужевская</i> Интеграция психолингвистических методов в судебную лингвистику: теоретические основания и практический потенциал	28
<i>Галина Ю. Кузьмина</i> Развитие критического мышления студентов на занятиях по иностранному языку в вузе: от теории к практике	45
<i>Марина В. Мельничук</i> Эмоциональный интеллект как стимул развития лидерства в студенческой среде	64

Эмпирические исследования

<i>Илона Ю. Багдасарова</i> Устный иноязычный дискурс аспирантов-нелингвистов: диагностика ошибок и педагогические решения	86
<i>Елена В. Рюмкова</i> О средствах повышения эффективности преподавания лингвистических дисциплин в поликультурной среде	104

Методический инструментарий

<i>Елена Н. Гурьянова</i> Воспитательная среда в иноязычном образовании: от мероприятий к образовательным событиям	118
<i>Майя В. Цыбулевская</i> Концептуальные основы проектирования регионально-ориентированного учебно-методического комплекса по биологии (на примере Республики Абхазия)	138

Работы молодых ученых

<i>Ирина И. Лушников</i> Анализ жанровых ошибок в текстах презентаций педагогических проектов	160
---	-----

Теоретические исследования

УДК 808.5

DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-10-27

Теория и практика обучения студентов убедительной речи: средства выразительности

Лариса В. Ассуирова

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия, assuir@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются функции фигур речи в текстах, а также возможность обучения этим достаточно сложным, но ярким средствам выразительности. Фигуры речи использовались во все времена и встречались в самых убедительных и эффективных речах, придавая им оригинальность и необычную структуру. Интересно, что в письменной речи они могут выступить в роли как украшения, так и структурообразующего элемента. В эпоху античности сложилось представление о риторических фигурах как о неких отклонениях речи от привычной, простой формы, считавшейся естественной нормой. При этом такие фигуры служили своеобразным искусственным украшением речи. Напротив, в современной науке риторические фигуры мыслятся органически присущей и неотъемлемой составляющей речи человека.

Теоретический материал формирует представление о содержательном наполнении термина «фигура речи» и о роли данной единицы, изменявшейся с античных времен до наших дней. В основном фигуры речи являлись и являются предметом рассмотрения риторики, но поскольку развитая и нестандартная речь – первое условие эффективной коммуникации, то знать данные единицы и пользоваться ими необходимо всем, кто участвует в процессе общения. В ходе создания речи (устной или письменной) важно учитывать, что она должна стать выразительной, убедительной, веской для слушателя или читателя, нестандартной, поскольку является средством самовыражения, самопрезентации, самоутверждения. Автор приводит примеры использования фигур в знаменитых речах (например, Цицерона), учебных пособиях (А.О. Ишимова), художественных произведениях (Б.Ш. Окуджавы). Кроме того, в статье предлагается собственный взгляд автора на приемы обучения фигурам речи студентов с использованием образцов и заданий, направленных на то, чтобы данные единицы стали понятными и легкими для включения их в будущее высказывание.

© Ассуирова Л.В., 2026

Ключевые слова: риторика, выразительность, убедительность, структура, фигура речи, антитеза, инверсия, анафора

Для цитирования: Ассуирова Л.В. Теория и практика обучения студентов убедительной речи: средства выразительности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2026. № 3. С. 10–27. DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-10-27

Theory and practice of teaching students persuasive speech: means of expression

Larisa V. Assuirova

*Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia, assuir@mail.ru*

Abstract. The article discusses the functions of figures of speech in texts, as well as the possibility of teaching these rather complex but challenging means of expression. Figures of speech have been used at all times and have been found in the most convincing and effective speeches, giving them originality and an unusual structure. Interestingly, they can decorate written speech and act both as an ornament and as a structuring element. In ancient times, rhetorical figures were considered deviations of speech from the usual, simple form, viewed as the natural norm. Such figures served as a kind of peculiar artificial embellishment. In contrast, modern science regards figures as an inherent and integral component of human speech.

The theoretical material presented in the article favours an idea about the substantive content of the term “figure of speech” and the role of these units, which has modified from ancient times to the present day. Prevalently, figurative way of speech has been the subject of study in rhetoric, but since cultured and non-routine speech is the top condition for effective communication everyone who participates in the communication process ought to know and use them. While producing a speech (oral or written), it is important to make sure it should be expressive, convincing, and involving for the listener or reader, as well as non-standard, being a means of self-expression, self-presentation, and self-affirmation. The author provides examples of the use of figures of style in famous speeches (like Cicero), educational materials (A.O. Ishimova), and literary works (B.Sh. Okudzhava). In addition, the article presents the author’s own view on the methodology of teaching speech figures to students, using examples and tasks aimed at making these units clear and easy to incorporate into future statements.

Keywords: rhetoric, expressiveness, persuasiveness, structure, speech figure, antithesis, inversion, anaphora

For citation: Assuirova, L.V. (2026), "Theory and practice of teaching students persuasive speech: means of expression", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 10–27, DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-10-27

Введение: постановка проблемы

Вопрос о том, что делает нашу речь убедительной и выразительной, поднимается со времен античности. Именно тогда появилась такая наука, как риторика, выразившая отношение к речи не только как к способу убеждения, но и как к способу самовыражения, самопрезентации, самоутверждения. Риторике уже в момент ее зарождения, и в этом состоит ее сходство с другими видами искусства, требовалось в первую очередь эстетическое познание окружающей действительности, чтобы выработать представление о прекрасном и уродливом, изящном и грубом. В то же время на заре становления риторики в ее основе лежали и рациональные знания. С этой точки зрения она должна была помочь разграничить истинное и ложное, реальное и мнимое. «И мы можем по праву говорить, что у истоков риторики стоял не только артист, но также и логик, философ, ученый»¹.

Риторика состояла из пяти разделов: инвенция, или изобретение мыслей, расположение мыслей, украшение мыслей, запоминание и произнесение. Именно на этапе украшения предлагалось разнообразить речь тропами и фигурами, чтобы она стала выразительной, привлекательной для слушателя и читателя и действенной.

Представители школы Т.А. Ладыженской, в их числе Н.А. Ипполитова, О.Ю. Князева, М.Р. Савова, считают главным, что отличает выразительность от других достоинств речи, следующее: только весь текст целиком может обладать этим качеством речи, которое также всегда выступает одновременно и ее достоинством².

Обратимся к истории вопроса и дадим некоторую справку. Еще софисты разработали в V–IV вв. основные приемы словесной выразительности, чем внесли огромный вклад в развитие филологии и риторики. Античный период славился большим коли-

¹ Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика: Курс лекций и Словарь риторических фигур: Учеб. пособие / Отв. ред. Е.Н. Ширяев. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. ун-та, 1994. С. 4.

² Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р. Русский язык и культура речи: Учеб. / Под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: ТК Велби: Проспект, 2006. 440 с.

чеством превосходных ораторов, каждый из которых предпочитал определенные фигуры речи. Так, Цицерон очень любил анафору, антитезу и риторические вопросы, встречающиеся во многих из его речей.

Приведем пример из «Первой речи против Катилины»:

Доколе же ты, Катилина, будешь злоупотреблять нашим терпением? Как долго еще ты, в своем бешенстве, будешь издеваться над нами? До каких пределов ты будешь кичиться своей дерзостью, не знающей узды?³.

Как видно из приведенного отрывка, риторические вопросы позволяют Цицерону высказать все, что он думает о Катилине, и организовать последующее пространство речи.

В той же речи каждый абзац начинают знаменитые слова «О времена! О нравы!» (O tempora! O mores!), представляющие собой анафору.

Риторические вопросы являются организующими и выражающими основное содержание и в следующей речи Цицерона «Первая филиппика против Марка Антония»:

По какой же причине вчера в таких грубых выражениях требовали моего прихода в сенат? Разве я один отсутствовал? Или вы не бывали часто в неполном сборе? Или обсуждалось такое важное дело, что даже заболевших надо было нести в сенат?⁴.

Антитеза помогает организовать речевое пространство и ярко раскрыть мысли автора в «Четвертой речи против Катилины»: противопоставление Катилины и первого оппонента приводит автора к выводу: «Поэтому мудрые люди всегда встречали ее спокойно, а храбрые часто даже с радостью»⁵ (Перевод В.О. Горнштейна).

Пропустим большой период в развитии риторики и обратимся к русским авторам, также предлагавшим свое определение фигур речи.

М.В. Ломоносов, как известно, считал риторику наукой об убеждении и украшении:

³ Цицерон *Марк Тулий*. Речи: В 2 т. Т. 1 (81–63 гг. до н. э.) / Отв. ред. В.О. Горнштейн, М.Е. Грабарь-Пассек. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1962. С. 96.

⁴ Там же. С. 298.

⁵ Там же. С. 126.

Риторика есть наука о всякой предложенной материи красно говорить и писать, то есть оную избранными речами представлять и пристойными словами изображать на такой конец, чтобы слушателей и читателей о справедливости ее удостоверить⁶.

При этом ученый определял фигуры речи как образы, которыми преобразуются, возвышаясь, слова и мысли⁷. Таким образом, М.В. Ломоносов считал отрывки текста, построенные на основе фигур речи, не просто украшением, а важнейшим средством возвышения слова.

В свою очередь, важным для понимания того, что фигурам речи можно научить, является замечание Н.Ф. Кошанского о том, что они никак не влияют на значение слов. Он писал:

С помощью фигур речи путем перестановки лексем во фразе или исключения лишнего достигается игра слов⁸,

ибо

Фигура есть оборот слов или мысли, отступающий от простой, обыкновенной, холодной речи – выражение, исполненное чувства, – язык страстей⁹.

Автор отечественной «Общей риторики» представлял следующую классификацию фигур: фигуры слов и фигуры мыслей. При этом первые, с его точки зрения, бывают:

...от недостатка (умолчание и бессоюзие), от избытка (изобиливание, многосоюзие и единозначие), от повторения (усугубление, возвращение, превращение, единоначатие, единоокончание, совокупление, восхождение и окружение) и от сходства слов (наклонение, отличие и соответствие)¹⁰.

⁶ *Ломоносов М.В.* Краткое руководство к красноречию // Полное собрание сочинений: В 11 т. Т. 7: Труды по филологии 1739–1758 гг. М.; Л.: Наука, 1952. С. 13.

⁷ Там же.

⁸ *Кошанский Н.Ф.* Общая риторика. СПб.: Императорская Академия наук, 2025. С. 74. (Репринтное издание)

⁹ Там же. С. 72.

¹⁰ Там же. С. 82.

Далеко не все фигуры, названные в классификации, должны использоваться в обучении студентов, но следует заметить, что названия, представленные автором, не повторяют греческие или римские, а являются русскими наименованиями.

Фигурам речи дал характеристику М.Л. Гаспаров. Он полагал, что в античности название «фигуры» применялось ко всем выражениям, которые допускали отступления от разговорной естественности, другими словами, от некоей неопределенной нормы [Гаспаров 2000, с. 446].

Среди современных представлений о фигурах речи можно выделить определение, сформулированное А.К. Михальской. С ее точки зрения, это синтаксические конструкции особой формы, которые способны придавать речи больше выразительности (экспрессивности), усиливая тем самым ее воздействие на того, к кому такая речь обращена¹¹.

С позиции исследователей риторики и создавших словарь риторических фигур, Т.Г. Хазагеров и Л.С. Шириной, роль фигур речи двояка. С одной стороны, они служат для изображения внутреннего мира человека, передачи его эмоций, а с другой – с их помощью демонстрируется окружающая нас действительность.

Первое особенно важно для доводов к доверию и недоверию, потому что они не только вспомогательные, не только подкрепляют основные («к пафосу», «к этосу», «к логосу» и «к очевидному»), но часто становятся решающими, склоняют стрелку весов на сторону оратора¹².

Что же касается второго предназначения фигур речи, заключающегося в изображении внешнего мира, то оно, по мнению вышеуказанных авторов, не нуждается в особых разъяснениях. Их главная роль состоит в передаче основных доводов. Следует согласиться с Т.Г. Хазагеровым и Л.С. Шириной в вопросе полезности фигур для изображения внутреннего и внешнего мира и добавить, что данное понимание говорит о многогранности единиц выразительности.

Таким образом, определим фигуры речи как синтаксические модели, служащие для передачи настроения или усиления эффекта от фразы, что повсеместно используется как в поэзии, так и в прозе. Использование риторических приемов в текстах – ценный навык, обогащающий язык и оживляющий коммуникацию.

¹¹ Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово: Учеб. пособие для учащихся 10–11 кл. общеобраз. учреждений. М.: Просвещение: Москов. учеб., 1996. 416 с.

¹² Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Указ. соч. С. 86.

Классификацией фигур занимались многие исследователи (М.В. Ломоносов, Н.Ф. Кошанский, Г.Д. Давыдов, Т.Г. Хазагеров, Л.С. Ширина, Ц. Тодоров и др.). В настоящей статье, ссылаясь на мнение А.К. Михальской, предлагающей сориентироваться на те средства выразительности, которые «1) встречаются и сейчас почти в любой публичной речи, а у культурных и образованных собеседников – и в любом разговоре; 2) эффективны и просты в употреблении; 3) представляют собой тот *minimum minimorum*, без которого ни о какой риторике не может быть и речи» [Михальская 1996, с. 228], опишем лишь некоторые из них.

Основная часть: анализ

Рассмотрим примеры использования фигур речи в учебной и художественной литературе.

В «Истории в рассказах» А.О. Ишимовой, вышедших в 1836 г., предназначенных, как известно, для детского чтения и изучения истории России, частой фигурой речи является инверсия, которая помогает превратить передачу информации в повествование, рассказ:

Хотя, говорят, в этих местах проповедовал апостол Андрей, только после его проповеди прошло без малого 800 лет, и люди совсем позабыли, что слышали про веру Христову¹³.

Много было беспорядков, правда не соблюдалась¹⁴.

С Рюриком они не совсем дружно жили, нападали на его южные семьи...¹⁵

Благодаря использованию инверсии возникает некая доверительность в общении, при этом вся нужная информация передается и подчеркиваются слова, на которые автор хочет обратить внимание читателя (апостол Андрей, про веру Христову, правда не соблюдалась, не совсем дружно жили). В этом и состоит суть данной фигуры речи. В словаре риторических фигур инверсия определяется как изменение порядка слов, при котором на первый план выходит нарушение расположения составных частей (отношения «раньше» – «позже»). В результате переставленный компонент

¹³ Ишимова А.О. История России в рассказах для детей. М.: АСТ, 2022. С. 6.

¹⁴ Там же. С. 10.

¹⁵ Там же. С. 12.

выделяется интонационно, в связи с чем на нем акцентируется внимание в речевом высказывании¹⁶.

Часто материал в книге А.О. Ишимовой организован с помощью антитезы – фигуры, построенной на основе противопоставлений основных явлений, понятий, действий, героев. Например:

Славяне верили, что есть два бога: один белый, добрый, солнышко, свет; другой черный, злой, потемки. Славяне думали, что эти боги воюют между собой: белбог хочет всего доброго, а чернбог всего худого; днем побеждает белбог, солнышко, а ночью чернбог, потемки¹⁷.

Для этого русское войско несколько раз ходило к Казани, разоряло окрестные места, но самой Казани взять не могло, потому что воеводы нехорошо распоряжались, а в одном походе вятичи изменили и не помогли московской рати. Напротив, устюжане бились так храбро, что великий князь наградил их¹⁸.

Фигуры речи обильно представлены в романе Б.Ш. Окуджавы «Путешествие дилетантов». Автор использует для создания описательности и напевности такие средства выразительности, как многосоюзие и перечисление (введение в предложение большого количества однородных членов). При этом он преследует сразу несколько целей: во-первых, это дает ему возможность представить действие в динамике и развитии, а во-вторых, показывает его богатейший язык, в котором лексические единицы помогают создать яркую и запоминающуюся картину:

Когда облака пара ударяют в лицо, которое перед тем было бледным и испуганным, все начинает казаться иным, **и** лицо расцветает, **и** глаза омываются слезами, **и** очищены¹⁹.

Ярким примером перечисления является следующее описание:

Дворцовые маскарады устраиваются, как правило, зимой. Обычно в это время в пустынных апартаментах дворца еще гуляет прохладный ветерок, но печные изразцы накаляются все больше, а тут еще ударяет оркестр, и многоликая толпа разливается по дворцу, путаясь в маска-

¹⁶ Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Указ. соч.

¹⁷ Ишимова А.О. Указ. соч. С. 6.

¹⁸ Там же. С. 82.

¹⁹ Окуджава Б.Ш. Путешествие дилетантов: Роман: В 2 кн. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. С. 61–62.

радных платьях, догадках, предположениях, кружась, хохоча, интригуя, пылая, да так, что хочется лбом прислониться к стеклу, хотя бы на краткое мгновение – остынуть, остудиться... Гавот, мазурка, менуэт...²⁰

Многочисленные слова соединены бессоюзной связью, что позволяет автору передать мозаичную картину маскарада.

«Путешествие дилетантов» включает в себя множество писем, написанных сложным и нестандартным языком. Это, безусловно, авторское мастерство в использовании фигур речи и стиль письма. Таковы анафоры:

Представь неудобный, поставленный еще во времена потемкинских вояжей постоялый двор, к которому прилеплена почтовая станция. **Представь** себе уже не по-майски выгоревшее небо, пыльные вихри, слишком рано пожелтевшую траву, вонь из отхожего места; **представь** себе мое состояние, состояние несчастного, вынужденного заниматься этой анекдотической погоней за человеком, мне, в общем, симпатичным, беззащитным, беспомощным, едущим неведомо куда, неизвестно зачем, черт знает как²¹.

Здесь же и перечисление, описывающее человека («симпатичным, беззащитным, беспомощным» и т. д.).

Риторические восклицания изобилуют в романе Б.Ш. Окуджавы и позволяют ему выразить собственное мнение, дать оценку:

Что это были за слова и как он их произносил – так навсегда и осталось загадкой, ибо уж если вечная любовь – сложнейшая из наук, то каким должно быть искусство кратковременной страсти!²²

Причем иногда введенные в текст восклицания становятся афористичными: «От предназначенного свыше тоже нужно уметь отдыхать!»²³

Фигурой, которая придает весомость и яркость тексту, является градация. Автор использует трехчастное построение фразы достаточно часто, тем самым предлагая образец, на который стоит ориентироваться, когда идет процесс работы над будущим текстом:

²⁰ Там же. С. 71.

²¹ Там же. С. 12.

²² Там же. С. 67.

²³ Там же. С. 65–66.

Когда после долгих раздумий, колебаний и вздохов в его маленьких сонных глазах загорался огонь, можно было быть уверенным, что нынешний маскарад превзойдет все предшествующие²⁴.

Таким образом, и в публичных речах, и в учебных, и художественных текстах фигуры речи являются тем материалом, который выполняет определенные функции: описательности, доверительности, убедительности, донесения информации, подчеркивания свойств героя, отношения автора к изображаемому. Функции многочисленны и многогранны. Добавим, что практически все рекламные ролики, заполнившие пространство телевидения и интернета, построены на фигурах речи. Приведем в качестве примера слоган рекламы шоколадных батончиков KitKat: "Have a break. Have a KitKat" («Есть перерыв. Есть КитКат»). Как видим, при переводе используются эквивалентные соответствия, благодаря чему сохраняется структура параллельных предложений, а также анафора, присущая оригиналу, способствующая эмоциональному нарастанию [Воронцова, Тагай 2016, с. 101].

В политическом дискурсе, о котором пишет Л.А. Халилова, очень важно знать не только прагматическую установку, но и использовать языковые средства, позволяющие сделать речь выразительнее, убедительнее, привлечь на сторону выступающего, большое количество людей. Именно это даст возможность выбрать «правильную прагматическую установку», как это произошло в дискуссии Дугласа и Линкольна:

I am not, nor ever have been, in favor of bringing about in any way the social and political equality of the white and black races, that I am not nor ever have been in favor of making voters or jurors of negroes, nor of qualifying them to hold office, nor to intermarry with white people...²⁵

Как видно из примера, Дуглас использовал фигуру повтора – анафору, сделавшую его речь весомой и достигшей цели.

Можно ли научить студентов использованию фигур речи при создании сочинений, отдельных отрезков речи, презентаций? Безусловно. Как отмечает Г.Е. Соколова, «важно объяснить студентам, изучающим русский язык как иностранный, что образность делает речь более красивой и поэтичной» [Соколова 2019, с. 48]. Именно

²⁴ Там же. С. 74.

²⁵ Цит. по: Халилова Л.А. Политический дискурс: стремление к простоте или изяществу? // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 3. С. 35.

такая позиция открывает возможности не просто обучать, но и вдохновлять, считает И.И. Воронцова [Воронцова 2022, с. 82]. Это касается всех изучающих русский язык и говорящих на нем, к русскоязычным студентам это имеет непосредственное отношение. Наряду с употребленными в ней лексическими средствами и отсутствием речевых ошибок именно фигуры делают речь достойной.

Чтобы эффективно использовать фигуры речи, обучающиеся должны иметь представление о некоторых основных правилах.

1. Фигура должна соответствовать теме создаваемого текста: необходимо отдавать предпочтение фигурам речи, которые усиливают основную идею высказывания.

2. Недопустимо чрезмерное использование фигур речи: большое их количество может перегрузить текст и отвлечь, увести читателей от главной темы.

3. Крайне важно соблюдать требование ясности: фигуры речи должны быть понятными и уместными.

4. Большую роль играет баланс: благодаря сочетанию разных фигур речи тексту надлежит оставаться живым и увлекательным.

Кроме того,

чтобы получить от работы желаемый результат, преподаватель должен быть уверен, что уровень его требований соответствует уровню имеющихся у обучающегося знаний, умений и навыков. Нечетко или некорректно поставленная цель неизменно повлечет за собой неудачу и обвинение преподавателя в необъективности при итоговом оценивании задания [Пирогова 2022, с. 34].

Рассмотрим задания, которые можно использовать в образовательной практике преподавателя русского языка.

Антитеза представляет собой фигуру речи, которая строится на резком противопоставлении тех или иных понятий, качеств, явлений, событий.

Обучать антитезе достаточно легко, потому что она базируется на противопоставлении, понятном учащимся. Кроме того, обучающиеся прекрасно знают, что такое антонимы. Сначала, конечно, необходимо показать на примерах, как антитеза становится основополагающей для некоторых текстов. Богатейшим материалом являются пословицы и афоризмы, часто представляющие собой антитезу, причем в них наблюдается как прямое использование антонимов, так и *контекстное*: «Как медлит время, когда мы спешим, и как оно спешит, когда мы медлим!» (М. Лисянский) и далее «То, что начато в гневе, кончается в стыде» (Л.Н. Толстой), «Когда горы смеются, тогда ярится гром, когда смеются долины, тогда расцве-

тают цветы» (Я. Райнис). В последнем примере нет антонимов, но видно контекстное образное противопоставление.

1. Студентам можно предложить задание продолжить фразу, подобрав противоположный смысл относительно первой части. Например:

Не стыдно не знать, стыдно ... (не учиться). *Русская пословица.*

Каждый, кто глуп или подл, наверно, верен престолу. Каждый, кто честен, умен, предан, наверно, ... (суду) (*И. Шевелев*)

Доводы, до которых человек додумывается сам, обычно убеждают больше, нежели те, которые... (пришли в голову другим) (*Б. Паскаль*)

Хотите, чтобы о вас хорошо говорили, не говорите о себе ...(плохо) (*Б. Паскаль*)

2. Обучающимся можно предложить фрагмент обращенной против Катилины речи Цицерона, созданной с помощью антитезы:

Когда все спокойно, ты шумишь; когда все волнуются, ты спокоен; в делах безразличных – горячишься, в страстных вопросах – холоден; если надо молчать – ты кричишь; когда следует говорить – молчишь; если ты здесь – хочешь уйти; если тебя нет – мечтаешь возвратиться; среди мира требуешь войны, в походе мечтаешь о мире²⁶.

После знакомства с приведенным отрывком необходимо выполнить задание, а именно: придумать текст о себе с использованием антитезы (по аналогии с представленным).

Важно объяснить обучающимся, что антитеза позволяет организовать пространство передачи мыслей и нестандартно их выразить. Например, главного героя романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» Евгения Базарова можно описать именно при помощи антитезы, продемонстрировать его силу и слабость, индивидуализм и желание быть полезным обществу. Побуждение школьников к созданию текста, построенного с помощью данной фигуры речи, может привести к сочинению отрывка или к организации всего текста, в котором один герой противопоставляется другому (Базаров – Кирсанов), одно явление рассматривается в противовес другому (с одной стороны, постоянное стремление героя к совершенствованию, с другой – желание остаться в своем внутреннем мире) и т. д.

Важной для придания убедительности и экспрессивности речи является **грация** – фигура, подразумевающая такой порядок слов в одной фразе, чтобы каждое из последующих в ряду характеризо-

²⁶ Цицерон Марк Тулий. Указ. соч. С. 166.

вало предмет речи более сильно и выразительно, нежели предыдущее. Важным признаком градации является то, что не синонимы сталкиваются в одной фразе, а именно слова, усиливающие друг друга. Например: *Учите русский язык, любите его, пользуйтесь им для достижения цели.*

1. Трехчленные ряды в градации (существуют четырехчленные ряды) особенно привлекательны, так как придают ей упорядоченность, глубину, весомость, способность выразить мысль емко, но при этом кратко. Градация произносится повышением или понижением тона (в устной речи), поэтому, чтобы отделить одно слово от другого, прибегают к паузам. В связи с этим первое, что должен практиковать преподаватель, обучающий градации, – это тренировка в произнесении фрагмента текста, в котором используется данная фигура.

Жить, любить, надеяться – вот суть жизни.

Не жалею, не зову, не плачу. Все пройдет, как с белых яблонь дым (С. Есенин).

В заботе сладостно-туманной не час, не день, не год уйдет... (Е.А. Баратынский).

2. Следующей формой работы, безусловно, должен быть анализ текста с градацией с выделением функции данной фигуры в конкретном произведении.

Не думаю, не жалуюсь, не спорю,

Не сплю.

Не рвусь ни к солнцу, ни к луне, ни к морю,

Ни к кораблю (М. Цветаева).

Настанет день – печальный, говорят! –

Отцарствуют, отплачут, отгорят... (М. Цветаева).

Поклянемся же над их священным прахом:

– быть сынами тем матерям, чьи сыны погибли в бою,

– быть братьями тем сестрам, кто потерял братьев своих в битвах,

– быть отцами тем сиротам, чьи отцы пали смертью храбрых на полях славы (С. Эйзенштейн).

3. Практическим заданием может быть следующее: предоставление студентам рядов слов и темы, которую нужно раскрыть с помощью градации.

Слова. Честный, преданный, верный.

Чудесный, прекрасный, откровенный.

Бежать, лететь, стремиться.

Счастье, расслабление, отдохновение.

Тема. Описание друга.

Тема выбирается или преподавателем, или сами студенты определяют интересный для них вариант.

Фигурой, которой можно и нужно обучать, является **анафора** (единоначатие) – повторение в начале каждой фразы или каждой части сложного предложения одного и того же слова или словосочетания. Относящаяся к фигурам повтора анафора помогает выделить самое главное в тексте, поставив это самое главное в начало. Как замечает Е.В. Антоненц,

...повторение главной мысли может быть также расширенным, когда имеет место не буквальное воспроизведение каждого слова синонимом, а мысль повторяется более пространно [Антоненц 2023, с. 23].

В стихотворных произведениях анафора (на уровне слова или словосочетания) используется очень часто. Например, в знаменитом стихотворении В. Высоцкого «Я не люблю» каждое четверостишие начинается со слов «я не люблю, когда», и это позволяет ему полноценно показать все его «не люблю». Классическим примером анафоры служит стихотворение К. Симонова «Жди меня, и я вернусь», где практически каждая строчка начинается со слова «жди», что служит выражением основной мысли автора – показать важность того, чтобы его ждал любимый человек. Используемый прием обращает на себя внимание и запоминается.

Но анафора также часто организует прозаический текст, выполняя те же функции, что и в стихотворениях. Например:

Мы не заблуждаемся относительно своих достижений. **Мы** только заявили о себе. Обозначили свое присутствие в этом безумном мире (С. Довлатов).

Акцент делается на слово «мы», тем самым подчеркивается, что речь идет о совместной общественной деятельности.

Для того чтобы показать основные характеристики читателя, С. Довлатов ставит на первое место в предложениях словосочетание «это человек», и получается отрезок речи, раскрывающий точку зрения автора:

Таким же мы представляем и нашего гипотетического читателя.

Это человек любого вероисповедания. Ненавидящий тиранию, демагогию и глупость.

Это человек, озабоченный судьбами заложников, но готовый увлечься и кроссвордом.

Это человек, уяснивший главное – мир спасут отвага, доброта и благородство²⁷.

Фигуры повтора часто встречаются в педагогической речи, когда главную мысль надо произнести несколько раз, чтобы донести ее до читателей. Анафора здесь уместна, логична и эффективна. Например:

Приставки часто помогают образовывать новые слова. Приставки – словообразовательная морфема.

Или:

Корни с чередованием уникальны, потому что в них могут чередоваться разные гласные буквы. Корни с чередованием нельзя проверять! Запомните это, пожалуйста.

Работа над анафорой так же, как и над другими фигурами, должна начинаться с анализа текста. Приведем примеры заданий.

1. Прочитайте текст К. Бальмонта «Я в этот мир пришел...». Как вы думаете, зачем он использует анафору, ставя в начало каждого предложения сочетание слов «я в этот мир пришел...»?²⁸

2. В прозаическом тексте С. Эйзенштейна «Свершилось!» найдите анафору и объясните ее функцию.

3. Придумайте текст, состоящий не менее чем из 5 предложений, каждое из которых начиналось бы со слов «университет – это», «дружба – это», «нежность – это» (и другие).

Например:

Война – это кровь и пот.

Война – это маленькие, но столь необходимые треугольники, присланные с фронта.

Война – это подвиги и, к сожалению, трусость некоторых людей.

4. Создайте собственный текст с использованием анафоры и градации «Я в этот мир пришел (пришла)...».

²⁷ Довлатов С. Речь без повода... или Колонки редактора. М.: Махаон, 2006. С. 135.

²⁸ Ассуирова Л.В. Риторизация: введение элементов риторики в преподавание русского языка: Интегративный учеб. для 7–8 классов. М.: Пушкинский институт, 2007. С. 61.

5. Прочитайте стихотворение В. Высоцкого «Я не люблю» и расскажите, что не любите вы. Анафора должна вам помочь высказать собственные мысли.

Результатом могут быть различные тексты, созданные обучающимися, мотивирующие не только искусственно использовать ту или иную фигуру речи, но и поразмышлять, прочувствовать, высказаться. Например:

Я не люблю, когда...
Я не люблю, когда усталость, внезапно возникает грусть,
И в жизни мало поводов для счастья,
Когда мне говорят простое – пусть,
И это предвещает лишь ненастье.
Я не люблю, когда морозной ночью
Нет рядом никого и некому тебя согреть,
Все тело сотрясает мелкой дрожью,
Приходится укрыться и терпеть (Ч. А.)²⁹.

Подобные задания, направленные на использование определенных речевых единиц, можно проводить со всеми фигурами речи. Главное – понять сущность и предназначение фигуры и суметь объяснить студентам необходимость и уместность ее применения.

Заключение

Таким образом, в статье аргументированно доказывается, что в нашей речи есть специальные средства выразительности, которым можно и нужно обучать, поскольку они являются теми единицами, которые делают нашу речь убедительнее, ярче, глубже и действенное. Фигуры речи – это синтаксические модели, повсеместно используемые как в поэзии, так и в прозе, служащие для передачи настроения или усиления эффекта от фразы. Предназначение фигур речи – разбивать шаблоны, убирать единообразие из текстов, мотивировать к размышлению и осмыслению темы и проблемы. Вместе с тем они улучшают коммуникацию, с их помощью ораторы могут привлекать внимание аудитории и вызывать эмоциональные отклики. Мастерство владения фигурами речи не только обогащает язык, но и поднимает искусство убеждения на новый уровень, делая его важнейшим навыком для эффективной риторики.

²⁹ В качестве иллюстративного материала в статье приведены фрагменты из текстов студентов МГПУ, 3-й курс.

Продолжение и развитие темы исследования представляется автору в разработке функционала тропов и фигур речи в современных медиатекстах.

Литература

- Антонец 2023 – *Антонец Е.В.* Фигура expositio: риторическое украшение ли инструмент воздействия? // Индоевропейское языкознание и классическая филология. 2023. № 27 (1). С. 20–28.
- Воронцова 2022 – *Воронцова И.И.* Полифония форм формирующего оценивания // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 78–91. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91.
- Воронцова, Тагай 2016 – *Воронцова И.И., Тагай Я.А.* Психологическое влияние социолингвистических факторов на массовую аудиторию при переводе рекламных языков на другие языки // Артикульт. 2016. № 23 (3). С. 97–103.
- Гаспаров 2000 – *Гаспаров М.Л.* Античная риторика как система // Об античной поэзии: Поэты. Поэтика. Риторика. СПб.: Азбука, 2000. С. 424–472.
- Пирогова 2022 – *Пирогова Л.И.* Способы активизации речемыслительной деятельности на иностранном языке в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 31–42.
- Соколова 2019 – *Соколова Г.Е.* Особенности обучения студентов-иностранцев основам ораторского искусства // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 45–51.

References

- Antonets, E.V. (2023), “Expositio: ornamental device or instrument of influence?”, *Indo-European Linguistics and Classical Philology*, vol. 27 (1), pp. 20–28.
- Gasparov, M.L. (2000), “Ancient Rhetoric as a System”, in Gasparov, M.L. (ed.), *Ob antichnoi poezii: Poehy. Poetika. Ritorika*. [About ancient poetry: Poets. Poetics. Rhetoric.], Azbuka, St. Petersburg, Russia, pp. 424–472.
- Pirogova, L.I. (2022), “Ways to activate speech-thinking activity in foreign language at a non-linguistic university”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 31–42.
- Sokolova, G.E. (2019), “Peculiarities of teaching students foreigners the basics of oratory”, *Tambov University Review. Series: Humanities*. vol. 24, no. 183, pp. 45–51.
- Vorontsova, I.I. (2022), “Polyphony of formative assessment forms”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 78–91, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91.
- Vorontsova, I.I. and Tagay, Ya.A. (2016), “Psychological impact of sociolinguistic factors on mass audience under translation of advertising texts in foreign language”, *Articult*, no. 23 (3), pp. 97–103.

Информация об авторе

Лариса В. Ассиурова, доктор педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия; 129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4; assuir@mail.ru

Information about the author

Larisa V. Assuirova, Dr. of Sci. (Pedagogics), associate professor, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia; bld. 4, 2nd Selskokhozyaistvennyi Drive, Moscow, Russia, 129226; assuir@mail.ru

Интеграция психолингвистических методов в судебную лингвистику: теоретические основания и практический потенциал

Елена Б. Кужевская

Московский ордена Почета университет МВД России

имени В.Я. Кикотя, Москва, Россия,

Koujevskaya@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются прикладные аспекты языкознания и собственно переводческой деятельности в области юриспруденции, а именно, при раскрытии и расследовании преступлений. Взаимодействие между правом и языком предоставляет сотрудникам правоохранительных органов и лингвистам множество возможностей для сотрудничества; в дальнейшем это будет продолжаться и при поддержке цифровых технологий с учетом новых вызовов современности. Судебную лингвистику можно рассматривать как одно из приложений теоретической лингвистики к сфере правовых исследований и судебных наук. Методы судебной лингвистики хорошо изучены в англоязычном мире и начинают привлекать всеобщее внимание лингвистов. В статье в рамках междисциплинарных связей лингвистики, прагматики, психологии и психолингвистики выделяются лексические, культурологические и стилистические особенности перевода на русский язык англоязычных структур, представляющие интерес для отечественной судебной лингвистики. Для этого с учетом современных положений психолингвистики используются описательный, сравнительный, структурный и типологический методы. Также в статье приводятся примеры из доменов зарубежной и российской следственной практики, которые представляют собой подтверждение научных теоретических выводов и позволяют по-новому взглянуть на язык и структуру речи как на инструмент собирания доказательственной информации.

Ключевые слова: судебная лингвистика, психолингвистика, юридическая практика, допрос, опрос, вложенный смысл, речевые маркеры

Для цитирования: Кужевская Е.Б. Интеграция психолингвистических методов в судебную лингвистику: теоретические основания и практический потенциал // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2026. № 3. С. 28–44. DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-28-44

Integration of psycholinguistic methods into forensic linguistics: theoretical background and practical potential

Elena B. Kuzhevskaya

*Moscow Order of Honor University of the Ministry
of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot, Moscow, Russia
Kougevsckaya@gmail.com*

Abstract. The article examines applied aspects of linguistics and translation activities in the field of jurisprudence, specifically, in the detection and investigation of crimes. The interaction between law and language provides law enforcement officers and linguists with numerous opportunities for cooperation; in the future, this will be also supported by digital technologies given the new challenges of our time. Forensic linguistics can be viewed as an application of theoretical linguistics in the field of legal research and forensic sciences. The methods of forensic linguistics are well established in the English-speaking world and tend to attract the attention of linguists worldwide. Within the framework of interdisciplinary connections among linguistics, pragmatics, psychology, and psycholinguistics, the article highlights lexical, cultural, and stylistic features of translating English-language structures that present interest to Russian forensic linguistics. To that end, descriptive, comparative, structural, and typological methods are used, drawn on contemporary findings in psycholinguistics. Additionally, the article displays examples from the domains of foreign and Russian investigative practice, which confirm the scientific theoretical inference and offer a new perspective on the language and speech structure as tools for collecting evidentiary information.

Keywords: forensic linguistics, psycholinguistics, legal practice, interrogation, survey, embedded meaning, discourse markers

For citation: Kuzhevskaya, E.B. (2026), "Integration of psycholinguistic methods into forensic linguistics: theoretical background and practical potential", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 28–44, DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-28-44

Судебную лингвистику можно рассматривать как междисциплинарную судебно-экспертную науку и одно из приложений теоретической лингвистики к сфере правовых исследований и судебных наук. Судебная лингвистика – это дисциплина, изучающая взаимосвязь языка и права, дающая ответы на правовые вопросы, связанные с использованием языка. Это означает, что методы и концепции, составляющие ее основу, происходят как из теоретических направлений в изучении языка, так и из других прикладных

дисциплин этой области и некоторых смежных с ней. Необходимо понимать, как эти теории, подходы и понятия могут быть полезны при анализе дискурсов и текстов, вовлеченных в судебную или правовую сферу. Термин *судебная лингвистика* был введен Свартвиком в конце 1960-х гг., и его можно трактовать как применение лингвистики к судебным вопросам [Svartvik 1968]. В 1997 г. Дэвид Кристалл включил этот термин в свою энциклопедию¹, связав его со стилистикой.

Взаимодействие между правом и языком предоставляет сотрудникам правоохранительных органов и лингвистам множество возможностей для сотрудничества, которое будет лишь укрепляться при поддержке цифровых технологий². Методы судебной лингвистики хорошо изучены в англоязычном мире и начинают повсеместно привлекать внимание лингвистов.

Используемые в дисциплине лингвистические инструменты варьируются от анализа синтаксических и лексических паттернов до таких теорий, как теория речевых актов или теоретическая семантика. К распространенным областям применения относятся идентификация говорящего, обнаружение плагиата, установление авторства текста, анализ правового и судебного дискурса, оценка угроз и преступного умысла, перевод и судебное толкование, а также лингвистическое профилирование [Кожемякин 2013]. Ряд ученых группирует эти исследования в три основные области: правовой язык, язык судопроизводства и язык как доказательство [Gibbons, Turrell 2008].

Истоки судебной лингвистики можно проследить до конкретного дела 1927 г. в Соединенных Штатах. Записка с требованием выкупа, адресованная человеку по имени Дункан МакЛур, была написана кем-то, кто допустил характерную ошибку в написании фамилии Дункана. В то время как большинство людей писали «МакКлур», сам Дункан использовал уникальное написание «МакЛур». Эта тонкая лингвистическая деталь указала на то, что автором записки был член семьи Дункана, а не посторонний человек [Coulthard 2010].

В Великобритании область судебной лингвистики начала приобретать значимость по мере роста недоверия к полицейским протоколам. Расследования показали, что полиция часто неточно воспроизводила показания подозреваемых или свидетелей.

¹ *Crystal D.* The Cambridge Encyclopedia of the English Language. 3rd edn. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 582 p.

² *Аверьянова Т.В., Белкин Р.С., Короухов Ю.Г., Россинская Е.Р.* Криминалистика // Учеб. для вузов. 2-е изд., перераб. и дополн. М., 2005. С. 973.

Этому находят объяснения. В речевой деятельности (которая по определению носит коммуникативный характер) на первое место выступает не столько совершенное владение языковой формой, сколько степень совпадения – или несовпадения – речевого багажа/опыта коммуникантов [Антонова 2021], что и приводит либо к успешной, либо к неудачной коммуникации. По И.И. Воронцовой, успешность коммуникации может быть определена как успешное решение стратегической задачи. Асимметрия коммуникации нередко провоцирует коммуникативные неудачи, препятствующие общению [Воронцова 2018].

Выражаясь образно, можно сказать, что существенные лингвистические детали – такие как паузы, колебания и мелкие исправления – нередко опускались, что ставило под сомнение аутентичность и полноту этих записей [Coulthard at al. 2020].

Одним из наиболее широко известных случаев, в которых судебная лингвистика сыграла решающую роль, оказалось дело Дерек Бентли. Бентли, 19-летний юноша с задержкой в развитии, был осужден за убийство полицейского во время ограбления в 1952 г. и казнен в 1953 г. После многолетних протестов его семьи дело было пересмотрено в 1993 г. Судебный лингвист Малкольм Коултхард вошел в состав следственной группы по возобновленному делу. Основным доказательством, использованным против Бентли, было заявление, которое он якобы сделал после ареста. Однако Коултхард утверждал, что заявление было изменено полицией. Во время первоначального суда полицейские поклялись под присягой, что запись является точной, неизменной фиксацией монолога Бентли. В результате представленных улик Бентли был осужден и приговорен к высшей мере наказания.

Лингвист Коултхард предпринял экспертизу признательных показаний с целью установить их аутентичность и выявить возможные следы редактуры со стороны полиции. Его исследование показало, что в тексте присутствуют лексические единицы и устойчивые выражения, частотные для профессионального языка правоохранителей, но нетипичные для повседневной речи, а тем более для человека с низким уровнем языковой компетенции, каковым являлся Бентли. Также Коултхард обратил внимание на аномально высокую частоту отрицательных конструкций в описании событий. С лингвистической точки зрения, в спонтанном рассказе носитель языка склонен описывать произошедшие действия, а не последовательно отрицать то, чего не было, что ставит под сомнение естественное происхождение занесенных в протокол формулировок. Это указывало на то, что заявление, скорее всего, было результатом полицейского допроса, а не непрерывного монолога Бентли.

Дальнейшим доказательством полицейского вмешательства стало использование слова *then* (*затем*). В повседневной речи *then* часто употребляется в начале предложения для описания последовательных действий, например: *Then I... (Затем я...)*, когда говорящий ссылается на себя. Однако в заявлении Бентли *then* часто следовало за местоимением *I*, как в конструкции *I then... (Я затем...)*. Такая конструкция гораздо реже встречается в естественной речи, но часто появляется в полицейских протоколах. На основании проведенного анализа Коултхард сделал вывод о том, что заявление было сфальсифицировано властями, которые выступили если не полными авторами, то соавторами данного документа.

В качестве доказательной базы лингвист обратился к специализированным корпусам текстов, составленным для этого дела: один включал показания свидетелей, другой – официальные отчеты полиции. Сравнительный анализ выявил, что конструкция *I then (я затем)* встречается в полицейских документах с частотой, примерно в десять раз превышающей ее употребление в свидетельских показаниях. Полученные статистические данные создали серьезные основания для сомнения в подлинности признательных показаний, приписываемых Бентли. В конечном итоге Бентли был посмертно помилован [Picornell et al. 2020].

В настоящее время с ростом преступлений, совершаемых через Интернет и другие электронные средства связи, возникла необходимость анализировать цифровые тексты для идентификации их авторов. Традиционные методы, такие как анализ почерка, в таких случаях бесполезны из-за отсутствия соответствующих данных в цифровой среде. Следовательно, расследование подобных дел должно включать лингвистические и дискурсивные элементы, позволяющие исследовать как форму, так и содержание сообщения. Судебная лингвистика играет здесь решающую роль, хотя сталкивается с проблемами и предубеждениями, препятствующими ее полному признанию.

В более поздний период наиболее резонансными случаями в области судебной лингвистики стали дела, связанные с похищениями или убийствами, в которых у правоохранительных органов имеются документы (текстовые сообщения, предсмертные записки и т. д.) и потенциальные преступники. Примером этого является дело, описанное судебным лингвистом, о похищении и убийстве 15-летней девушки ее дядей, с которым она состояла в отношениях. Мужчина отправил несколько сообщений с ее телефона, чтобы создать ложное впечатление, что девушка все еще жива и исчезла по собственной воле. Когда телефон был выключен, полиция не смогла определить местоположение, с которого были отправлены

сообщения. В сложившейся ситуации следователям не оставалось ничего иного, как провести детальный лингвистический анализ текстов сообщений, пытаясь обнаружить в них следы авторства. Для проведения экспертизы был привлечен специалист в области судебной лингвистики.

В результате исследования были идентифицированы устойчивые речевые паттерны, свойственные молодой женщине: специфическая лексика, синтаксические конструкции, характер сокращений, а также особенности пунктуационного и графического оформления текста (употребление прописных и строчных букв). Сопоставление этих признаков с чертами спорных сообщений показало существенные расхождения, что позволило эксперту исключить молодую женщину из числа вероятных авторов. В то же время параллельное сравнение анонимных текстов с образцами письменной речи родственника выявило ряд совпадений: в использовании аббревиатур, заглавных букв, знаков препинания и узкоспециальной терминологии. На основании совокупности выявленных лингвистических маркеров эксперт пришел к выводу: наиболее вероятным автором сообщений является дядя, который, пытаясь инсценировать стиль молодой женщины, допустил ряд характерных ошибок, выдав свою истинную личность.

Еще один пример из самых известных дел в США, доведенных до решения Роджером Шуем, связан с выражением *devil strip*. Лингвист, анализируя записку о похищении, предложил властям сосредоточиться на подозреваемом с хорошим образованием из Акрона, штат Огайо. Лингвист отметил несоответствия в использовании лексики: автор неправильно употреблял простые термины, но правильно использовал более сложные. Роджер Шуй также наблюдал грамотное обращение с пунктуацией и грамматическими структурами. Это привело его к выводу, что автор пытался симулировать более низкий уровень образования, чем имел на самом деле. Использование выражения *devil strip*, характерного для лингвистического варианта Акрона, сыграло ключевую роль в идентификации подозреваемого [Coulthard et al. 2020].

В последние десятилетия в области языкознания нейролингвистика, психолингвистика и прагматика прошли замечательный путь развития. Эти дисциплины занимаются изучением когнитивных и неврологических процессов, вовлеченных в использование языка, фокусируясь на том, как мозг обрабатывает, продуцирует и понимает язык.

П. Грайс, основатель теории имплицатур [Grice 1975], полагал, что для достижения целей общения и обеспечения продуктивности диалога участники должны следовать определенным коммуника-

тивными правилами. Исходя из этого, им был предложен Принцип Кооперации, суть которого состоит в том, что каждый коммуникант должен делать такой вклад в разговор, который соответствует его общей направленности. При этом ключевым является тезис Грайса о том, что значение имеет не только передаваемый смысл, но и языковой способ его выражения: выбор лексических единиц и грамматических структур вносит в высказывание определенную коннотацию, то есть, важным является не только то, что именно было сказано, но и то, как оно было сказано. Следовательно, для более точного понимания собеседника необходимо обращать внимание как на содержательную сторону сообщения, так и на форму его подачи. В следственной практике возможны различные коммуникативные сценарии: ситуации, когда говорящий тщательно обдумывает каждое слово, а также ситуации эмоционального переполнения, при которых человек высказывается спонтанно, стремясь выразить все накопившееся; далее, ситуации сокрытия информации (или отношения к ней) либо ее намеренного искажения; наконец, ситуации, когда лицо, владеющее информацией и желающее ее передать, не уверено в том, что ему поверят, и потому умалчивает или не договаривает. В подобных случаях на первый план выходят контекстуальный смысл, имплицатуры, коннотации и дополнительные оттенки значения – то есть те компоненты содержания, которые определяются не столько словарной семантикой слова, сколько его окружением и психологическим контекстом высказывания.

Другим важным вкладом прагматики после коммуникативного принципа Грайса является концепция имплицатуры или умозаключения, которая относится к переосмыслению сообщения получателем при нарушении одной из максим Грайса. Согласно последующим исследованиям [Brown, Levinson 1987; Blum-Kulka 1992; Ларина 2009; Гришечко 2021; Окунева 2022; Кужевская, Смык 2024], ученые предполагают существование неявного смысла, который не выражен в тексте (устном или письменном) очевидно или буквально, но выводится из него и из правил, которые соблюдаются или нарушаются, так что он должен быть самостоятельно интерпретирован получателем сообщения. По этой причине одной лишь семантики для анализа текстов недостаточно, особенно когда речь идет о доказательствах в судебных делах, которые могут привести к тюремному заключению или более серьезному наказанию в зависимости от правового контекста. Более того, эти имплицатуры могут возникать из различных контекстуальных элементов, таких как ситуация, место, канал коммуникации, время или тема, и основываются на общих зна-

ниях собеседников, а также на их предпосылках и общей информации. Здесь определенный интерес будут представлять примеры из отечественной следственной практики и проведенный соответствующий лингвистический анализ опросов и протоколов допросов, представленных далее.

Язык, использующийся в общении между следователем и свидетелем, обвиняемым или истцом, играет ключевую роль в расследовании и может рассматриваться как инструмент получения доказательственной информации в ходе следственных действий.

В психолингвистической теории языковых универсалий П. Браун и С. Левинсона *Politeness. Some universals in language usage* исследователи обозначили целый ряд речевых маркеров, лексических и грамматических структур, указывающих на конкретное психологическое состояние говорящего, на его скрытые мотивы поведения и определенные намерения [Brown, Levinson 1987]. Особый интерес эти научные выкладки представляют для юридической практики, потому что, беседуя, мы больше сосредотачиваемся на смысле, вложенном в слова, которые произносим или слышим, а не на выборе слов. Подбор слов для выражения мысли происходит у человека автоматически, на подсознательном уровне. Таким образом, осведомленность о современных достижениях психолингвистики, знание выводов из теории П. Браун и С. Левинсона поможет следователю понять в беседе с опрашиваемым им лицом больше, чем собственно слова говорящего. При этом сам опрашиваемый не будет знать об этом [Кужевская, Смык 2024].

П. Браун и С. Левинсон написали свою теорию на английском языке. И поэтому сам перевод тех положений и теоретических выкладок, которые представляют интерес для юридической практики, на русский язык является важным и практически значимым.

Вот некоторые примеры.

В своей теории П. Браун и С. Левинсон делают вывод о том, что употребление в речи слов и словосочетаний, выражающих неточность, неопределенность, неясность свидетельствует о том, что произносящий их человек считает, что собеседник не верит его вкладу в разговор, то есть, не доверяет ему. Изложенные лингвистические понятия можно перенести на юридическую почву. Человек, в речи которого звучат определенные маркеры, сам считает (или боится), что ему не верят. П. Браун и С. Левинсон приводят примеры таких маркеров:

roughly, more or less, approximately, give or take a few, or so, I can't tell you any more than that it's ..., to some extent, all in all, in short, basically, so to speak [Brown, Levinson 1987, pp. 166–167].

Для того чтобы ввести эти понятия в российскую практику, нужно не буквально переводить приведенную лексику, а подбирать эквиваленты, несущие тот же смысл [Ларина 2009]. Для подбора таких эквивалентов в описываемом здесь исследовании рассмотрен ряд свидетельских показаний, объяснений, опросов и допросов. В бытовых условиях и в условиях беседы с человеком в форме или под протокол люди будут по-разному выражать одну и ту же мысль. То есть, для чистоты эксперимента были рассмотрены именно соответствующие документы, содержащие юридический дискурс. Опросы и протоколы, приведенные здесь в качестве примеров, представлены в подлинном виде, так, как их заполняло лицо, проводившее опрос или допрос, то есть, со всеми возможными ошибками и неточностями. Для чистоты эксперимента никакие правки (согласно грамматике и орфографии русского языка) не делались, исследование проводилось с подлинными протоколами и опросами граждан.

Гр-н Г. пояснил следующее: по вышеуказанному адресу проживаю один. В последнее время я часто злоупотребляю спиртными напитками. Примерно в середине апреля 2020 года, после очередного употребления спиртного, я обнаружил, что в моей куртке, а именно в нагрудном кармане отсутствует паспорт на мое имя. Где именно я потерял данный паспорт, пояснить не могу, факт кражи паспорта я исключаю.

Сегодня, <данные изъяты> около 16 часов 00 минут я позвонил в полицию и сообщил о том, что у меня украли мой паспорт. Ложные сведения, а именно то, что паспорт украден, я сообщил, так как испугался, что моим паспортом могут воспользоваться посторонние лица, а также, что за утрату паспорта мне могут назначить административное наказание в виде штрафа.

Однако в ходе беседы с прибывшими сотрудниками полиции, я понял, что дача ложных показаний влечет за собой уголовную ответственность. Проверку по данному факту прошу прекратить, так как паспорт я потерял сам, факт кражи исключаю³.

Приведенный пример является практическим подтверждением научных выводов теории, так как представленная в нем ситуация прозрачна и понятна. Опрашиваемый гражданин явно испугался того, что ранее говорил сотрудникам полиции неправду, и сейчас боится, что ему не верят. Практическая значимость описанного

³ Из опроса гражданина Г. по факту проверки сообщения о преступлении, предусмотренного ст.158 УК РФ (Кража). Сохранены орфография и пунктуация источника.

случая в том, что подтвержденные научные выводы могут быть применены в не столь однозначной ситуации и дать понять следователю, что беседующий с ним человек боится недоверия со стороны следствия, что уже само по себе может быть полезным для следствия. То есть языковые закономерности, знание и понимание их будут помогать следователю/дознавателю лучше оценивать ситуацию с позиции права.

Таким образом, проанализировав ряд опросов, аналогичных вышеизложенному, автор приходит к выводу, что русскими аналогами английских слов, выражающих неточность, неясность, неопределенность в юридической практике можно с достаточной степенью уверенности считать следующие: *в последнее время, примерно, около, в один из дней, сколько именно сказать не могу ...*

Далее, из теории П. Браун и С. Левинсона явствует, что, если человек в своей речи использовал шутку, то он хочет расположить собеседника к себе, понравиться собеседнику, показать, что у него со слушающим много общих взглядов.

П. Браун и С. Левинсон, говоря об использовании шутки, приводят примеры английских шуток и шутливых выражений, типа:

- 1) OK if I tackle those cookies now?
- 2) How about lending me this old heap of junk? (When talking about a new car) [Brown, Levinson 1987, pp. 124–125].

В переводе на русский язык эти шутки могут звучать следующим образом:

Первая шутка

- Можно я сейчас возьмусь за эти печеньки? (*прямой, разговорный контекст*).
- Ничего, если я сейчас налечу на печенье? (*разговорно-фамильярный контекст, с оттенком «съесть с аппетитом»*).
- Я могу сейчас заняться этим печеньем? (*нейтральный контекст, ближе к оригинальной конструкции tackle в значении «энергично взяться за что-либо»*).

Глагол *to tackle* здесь использован в разговорном значении «энергично приступить к еде», «наброситься на еду» (часто с юмористическим оттенком). Поэтому перевод «налечу» или «приступлю» передает этот оттенок лучше, чем нейтральное «съем».

Вторая шутка

- Может, одолжишь мне эту старую рухлядь? (*речь идет о новой машине*).

- Что скажешь насчет того, чтобы дать мне на время этот старый хлам? (*более грубый, разговорный*).
- Не одолжишь мне эту старую колымагу?

Говорящий использует иронию / гиперболу — называет новую машину «старой развалюхой» (*old heap of junk*), чтобы:

- 1) подшутить над владельцем (например, над другом, который купил новую, но скромную или недорогую машину);
- 2) снизить ценность предмета в глазах собеседника, чтобы тот легче согласился одолжить (юмористическая манипуляция);
- 3) продемонстрировать фамильярные, дружеские отношения, где допустима такая игровая насмешка.

Наиболее точный по стилю перевод — «колымага» или «развалюха», поскольку они сохраняют иронично-пренебрежительный оттенок по отношению к транспортному средству.

Рассмотрим соответствующий пример из юридической практики (реальный подлинный документ, который заполнялся не в кабинете, а в условиях служебной деятельности):

...по существу заданных вопросов гражданка С. пояснила следующее: я проживаю по вышеуказанному адресу. <данные изъяты>, около 14 часов ко мне приехал незнакомый мне мужчина и предложил приобрести у него прибор «комплекс «Сибиряк», будьте здоровы за 12 тысяч рублей. Я изначально согласилась, и я передала мужчине 12 тысяч рублей, мужчина мне передал прибор «Сибиряк». Далее мне стало жалко денег, и я решила вернуть деньги. Я позвонила в полицию...⁴

Ситуация, изложенная в примере, говорит о том, что потерпевшая хочет вернуть деньги. Но, судя по всему, она отдала деньги добровольно и сейчас явно беспокоится, будет ли закон на ее стороне. Употребляя в разговоре с официальными лицами шутливое выражение будьте здоровы от избытка чувств для того, чтобы подчеркнуть значимость денежной суммы и масштаб своих потерь, она старается расположить к себе сотрудников, вызвать у них симпатию, сочувствие, понимание.

Среди многих речевых маркеров и стратегий, описанных П. Браун и С. Левинсоном, интерес для юридической практики представляют следующие: *I think, I believe, I assume, It seems to me ...* Согласно теории, их употребление в речи показывает, что

⁴ Из опроса гр-ки С. по факту проверки сообщения о мошенничестве (ст. 159 УК РФ). Запись опроса представлена в оригинале, орфография и пунктуация источника сохранены.

говорящий хочет отделить свое мнение от мнения других; т. е. демонстрирует уважение к чужому мнению и при этом показывает, что его собственное мнение тоже стоит принять во внимание, подчеркивает мысль, что это только его мнение [Brown, Levinson 1987]. В следственной практике это может означать желание говорящего отделить (уменьшить) свою ответственность или выделить какую-то мысль как именно свою собственную мысль или мнение. Рассмотрим пример:

...в общении с гр-й Г. все стараются решить любой вопрос мирным путем, спокойно. Жалоб от родителей на гр-ку Г. не поступало, как педагог она была компетентна, на работу ходила вовремя, была исполнительна. Я считаю, что у гр-ки Г. мог произойти момент морального выгорания, и она попросту в связи с долгой работой в группе с задержкой психического развития могла просто эмоционально зачерстветь⁵.

Говоря о речевых маркерах, один из которых виден в примере, можно сказать, что в данном случае перевод на русский язык приводится почти буквальный. Анализ подобных опросов и объяснений по аналогичным делам выявил русские выражения, являющиеся почти дословным переводом слов и словосочетаний, указанных в теории П. Браун и С. Левинсона: *я думаю, я полагаю, я считаю, я не исключаю, мне кажется*.

В последнем примере выражение *я считаю* может свидетельствовать, что в данной ситуации говорящий (осознанно или нет) имеет цель, не отрицая общего мнения, добавить свое. Допрашиваемое лицо не хочет, чтобы окончательное суждение о другом человеке было вынесено только на основании его слов, не хочет быть ответственным за дальнейшие действия следствия и, возможно, суда. Но при этом допрашиваемый явно хочет, чтобы его мнение было учтено.

Заключение

Проведенный анализ становится триггером рефлексии по целому кругу вопросов: [Воронцова 2022] – Как неуспешность, несовпадение ожидаемого и действительного эффектов речевого общения приводит к коммуникативному дискомфорту? – Каковы

⁵ Из протокола допроса свидетеля. Уголовное дело № 1-7-2016. Приговор от 15 августа 2016 г.

прогнозируемые типы коммуникативного дискомфорта, – чем они обусловлены, – каковы наиболее эффективные пути их минимизации? Рефлексия над этими вопросами не локализована в собственно лингвистике. Поскольку человеческое общение, как полагает И.И. Воронцова, по сути своей процесс весьма сложный и тонкий, он регулируется как определенными социокультурными закономерностями, так и внешними воздействиями и даже внутренним состоянием человека [Воронцова 2018].

Исследования в данной области продолжаются. Перевод положений и выводов психолингвистической теории П. Браун и С. Левинсона приобретает все большую практическую значимость для юриспруденции. Интересным представляются речевые маркеры, указывающие на желание говорящего вызвать расположение и сочувствие к себе особенно в ситуациях, когда такие маркеры звучат не от потерпевшего. Авторы теории подразумевают, что во всех случаях буквальный перевод не дает того скрытого, имплицитного подтекстного значения, совокупности подтекстов, спрятанных «под толщей языка» глубинных смыслов, по выражению И.Б. Антоновой [Антонова 2018, с. 13], которое присутствует в оригинале. Глубокое развитие этой мысли находим у Л.А. Халиловой: в текстах есть и «слово», и «мысль», если под «словом» понимать линейность текста, его фактологию, а под «мыслью» – тот объем содержательно-подтекстовой и содержательно-концептуальной информации, которая скрывается под, казалось бы, вполне обыденным «фасадом» текста [Халилова 2018, с. 56].

То есть перевод, в данном случае, – это изучение и понимание сути самой теории плюс необходимые лингвистические знания для определения наиболее точного по смыслу аналога в русском языке. Перевод – это искусство, требующее глубокого понимания как языка, так и культуры, в рассматриваемом в данной статье случае, деловой, а именно, юридической. Специфика перевода речевых маркеров теории универсалий П. Браун и С. Левинсона на русский язык требует внимательного подхода к культурным различиям и языковым нюансам.

Таким образом, анализ, методы и выводы судебной лингвистики могут помочь сотрудникам правоохранительных органов в широком спектре случаев (диагностика языка угрозы, вымогательства, вражды, мошенничества...), а также в областях судопроизводства (изучение показаний свидетелей, протоколов полицейских допросов, юридических переводов, аудиозаписей устного перевода на судебных процессах...), включая, но не ограничиваясь следующими:

1. До начала расследования:

- предоставление научных знаний для поддержки судебных дел;
- изучение лингвистических доказательств;
- улучшение взаимопонимания с жертвами;
- сужение круга подозреваемых.

2. В ходе расследования:

- обеспечение более глубокого понимания закона;
- включение тренингов по проведению допросов, а также по внедрению или имитации личности в рамках оперативных мероприятий;
- улучшение понимания языковых стратегий, используемых в преступлениях, связанных с языком, и смежных правонарушениях, что повышает эффективность проводимых действий;
- выявление и предотвращение злоупотреблений и предвзятости при проведении допросов в правовых и судебных условиях.

Литература

- Антонова 2018 – Антонова И.Б. Философия текста в методике преподавания иностранных языков // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 11–20. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-11-20
- Антонова 2021 – Антонова И.Б. Речь родная и «не-родная»: развенчание мифа о легкости языкового бытия // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 3. С. 10–21. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-3-10-20
- Воронцова 2018 – Воронцова И.И. Культурно обусловленные коммуникативные неудачи: культура – текст – интерпретация // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 31–40. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-31-40
- Воронцова 2022 – Воронцова И.И. Полифония форм формирующего оценивания // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 78–91. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91
- Гришечко 2021 – Гришечко Е.Г. Коммуникативная стратегия вежливости в современном английском языке: разноуровневые средства реализации. М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2021. 189 с.
- Кожемакин 2013 – Кожемакин Е.А. Юридический дискурс // Дискурс-Пи. 2013. № 3 (13). С. 126–127.
- Кужевская, Смык 2024 – Кужевская Е.Б., Смык Е.И. Отдельные аспекты юридического дискурса как объект психолингвистического анализа // Коммуни-

- кативные исследования. 2024. Т. 11. № 2. С. 287–302. DOI: 10.24147/2413-6182.2024.11(2).287-302. EDN TMAGFA
- Ларина 2009 – *Ларина Т.В.* Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М., 2009. 512 с.
- Окунева 2022 – *Окунева И.О.* Юридический дискурс: риторические и психологические приемы убеждения в судебной речи носителей русского и английского языков // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 121–137. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-121-137
- Халилова 2018 – *Халилова Л.А.* В тексте есть слово и мысль // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 52–64. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-52-64
- Blum-Kulka 1992 – *Blum-Kulka Sh.* The metapragmatics of politeness in Israeli Society // *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992. P. 255–280.
- Brown, Levinson 1987 – *Brown P., Levinson S.* Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
- Coulthard 2010 – *Coulthard M.* Forensic Linguistics: the application of language description in legal contexts // *Langage et société*. 2010. No. 132 (2). P. 15–33. DOI: 10.3917/ls.132.0015. URL: <https://shs.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-2-page-15?lang=fr> (дата обращения 10 марта 2026).
- Coulthard et al. 2020 – *Coulthard, M., May, A. and Sousa-Silva, R.* The Routledge Handbook of Forensic Linguistics. Taylor & Francis Group, 2020. 656 p.
- Gibbons, Turrell 2008 – *Dimensions of Forensic Linguistics* / Ed. by J. Gibbons, T. Turrell. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. 316 p.
- Grice 1975 – *Grice P.* Logic and conversation // *Syntax and semantics*. Vol. 3: Speech acts / Ed. by P. Cole, J. Morgan. New York: Academic Press, 1975. P. 41–58.
- Picornell et al. 2020 – *Picornell I., Perkins R., Coulthard M.* Methodologies and Challenges in Forensic Linguistic Casework. Wiley-Blackwell, Hoboken, NJ, 2020. 192 p.
- Svartvik 1968 – *Svartvik J.* The Evans statements: a case for forensic linguistics. Goteborg: University of Goteborg, 1968. 46 p.

References

- Antonova, I.B. (2018), “Text philosophy in methods of teaching foreign languages”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 11–20, DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-11-20
- Antonova, I.B. (2021), “Native and ‘non-native’ speech: debunking the myth of the linguistic being lightness”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 10–20, DOI:10.28995/2073-6398-2021-3-10-20
- Blum-Kulka, Sh. (1992), “The metapragmatics of politeness in Israeli Society”, *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*, Mouton de Gruyter, Berlin, Germany, pp. 255–280.

- Brown, P. and Levinson, S. (1987), *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Coulthard, M. (2010), "Forensic Linguistics: the application of language description in legal contexts", *Langage et société*, no. 132 (2), pp. 15–33, DOI: 10.3917/ls.132.0015, available at: <https://shs.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-2-page-15?lang=fr> (Accessed 10 March 2026).
- Coulthard, M., May, A. and Sousa-Silva, R. (eds.) (2020), *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics*, Taylor & Francis Group, London, UK.
- Gibbons, J. and Turrell, T. (2008), *Dimensions of Forensic Linguistics*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Grice, P. (1975), "Logic and conversation", in Cole, P. and Morgan, J. (eds.) *Syntax and semantics*, vol. 3: Speech acts, Academic Press, New York, USA, pp. 41–58.
- Grishechko, E.G. (2021), *Kommunikativnaya strategiya vezhlivosti v sovremennom angliiskom yazyke: raznourovnevye sredstva realizatsii* [The communicative strategy of politeness in modern English: multi-level means of implementation], Rossiiskii universitet druzhby' narodov (RUDN), Moscow, Russia, EDN EHERPQ
- Khalilova, L.A. (2018), "In any text, there are words and implication", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 52–64, DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-52-64
- Kozhemyakin, E.A. (2013), "Legal discourse", *Diskurs-Pi*, no. 3 (13), pp. 126–127.
- Kuzhevskaya, E.B. and Smyk, E.I. (2024), "Separate aspects of legal discourse as an object of psycholinguistic analysis", *Communication Studies*, vol. 11, no. 2, pp. 287–302, DOI: 10.24147/2413-6182.2024.11(2).287-302, EDN TMAGFA
- Larina, T.V. (2009), *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikatsii: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций* [Category of politeness and communication style: a comparison of English and Russian linguocultural traditions], Moscow, Russia.
- Okuneva, I.O. (2022), "Legal discourse: rhetorical and psychological persuasive techniques in Russian and English courtroom discourse", *RSUH/RGGU Bulletin "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 121–137, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-121-137
- Picornell, I., Perkins, R. and Coulthard, M. (2020), *Methodologies and Challenges in Forensic Linguistic Casework*, Wiley-Blackwell, Hoboken, New Jersey, USA.
- Svartvik, J. (1968), *The Evans statements: a case for forensic linguistics*, University of Goteborg, Goteborg, Sweden.
- Vorontsova, I.I. (2018), "Culturally conditioned communicative failures: culture – text – interpretation", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, No. 3, pp. 31–40, DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-31-40
- Vorontsova, I.I. (2022), "Polyphony of formative assessment forms", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 78–91, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91

Информация об авторе

Елена Б. Кужевская, кандидат философских наук, Московский ордена Почета университет МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва, Россия; 117997, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, д. 12; Kougevskaia@gmail.com

Information about the author

Elena B. Kuzhevskaya, Cand. of Sci. (Philosophy), Moscow Order of Honor University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot, Moscow, Russia; bld. 12, Volgina Street, Moscow, Russia, 117997; Kougevskaia@gmail.com

Развитие критического мышления студентов на занятиях по иностранному языку в вузе: от теории к практике

Галина Ю. Кузьмина

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, galinayk@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается процесс развития критического мышления студентов в процессе изучения английского языка как иностранного. Автор подчеркивает, что, несмотря на активный интерес преподавателей к формированию и развитию критического мышления у студентов, по-прежнему наблюдается недостаток комплексного подхода к методам и техникам преподавания, способствующим его развитию. Автором был проанализирован ряд современных методов, представленных в популярных национальных и зарубежных учебниках и учебных пособиях для изучения иностранного (английского) языка.

В результате проведенной аналитической работы и на основании собственного практического опыта автор предлагает набор последовательных и взаимосвязанных заданий, уделяя основное внимание дидактическому потенциалу образовательных и научно-популярных видеовыступлений носителей английского языка, а также способам работы с данным материалом в процессе преподавания иностранного языка в вузе. Предлагаемая методика работы с аутентичными видеоматериалами направлена на осознанное формирование навыков критического восприятия и анализа информации студентами.

Ключевые слова: английский язык как иностранный, критическое мышление, образовательные и научные видеолекции, методика обучения

Для цитирования: Кузьмина Г.Ю. Развитие критического мышления студентов на занятиях по иностранному языку в вузе: от теории к практике // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2026. № 3. С. 45–63. DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-45-63

Developing students' critical thinking in university foreign language classes: from theory to practice

Galina Yu. Kuzmina

*Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia, galinayk@mail.ru*

Abstract. The article considers the process of students' critical thinking development in the context of learning English as a foreign language (EFL). Despite the teachers' keen interest in the formation and development of critical thinking in students, one can still observe a lack of comprehensive approach to teaching methods and techniques promoting its growth. A number of existing modern techniques found in national as well as foreign teaching manuals has been analyzed. The analysis shows that there is room for improvement in this area. The article looks at the most promising examples of tasks and techniques related to the development of critical thinking in an EFL classroom, and suggests ways to improve these approaches.

As a result, a set of consistent and interconnected tasks is suggested by the author. The main focus of the study is the educational potential of multimedia materials, particularly video lectures of scientific and educational nature, and possible ways to use them in teaching EFL to students in higher school.

Keywords: English as a foreign language, critical thinking, educational and scientific video lectures, teaching techniques

For citation: Kuzmina, G.Yu. (2026), "Developing students' critical thinking in university foreign language classes: from theory to practice", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 45–63, DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-45-63

Введение

Составной частью современной системы образования России выступает развитие у студентов способности к критическому мышлению (далее – КМ):

В соответствии с требованиями, которые зафиксированы в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования РФ (2010), специалисты гуманитарного лингвистического профиля должны демонстрировать способность критически мыслить, что, в свою очередь, предполагает умение логично и аргументированно формулировать свои мысли на родном и иностранном языках [Антонова 2022, с. 54].

Актуальность проблемы развития КМ студентов вузов обусловлена теми многочисленными вызовами, с которыми столкнулась система образования и человеческое общество в целом в последние годы. Среди наиболее очевидных является поляризация общества и, как следствие, усиление пропаганды, что, в свою очередь, является результатом накопившихся противоречий политэкономического и идеологического плана. Поляризация свидетельствует о разобщенности людей и отсутствии единого вектора социального развития в целом, что находит свое отражение во многих сферах человеческой деятельности, и система образования в данном случае не является исключением.

К сожалению, идеологические установки в разных национально-культурных общностях нередко противоречат друг другу. В данных условиях каждому человеку приходится находить способы самому ориентироваться в меняющихся повестках и правилах, искать надежную идейную и духовную опору, что невозможно сделать без умения мыслить логически, глубоко, самостоятельно и независимо. Именно университетская среда должна способствовать развитию вышеперечисленных навыков благодаря тому, что это место концентрации научной мысли, дискуссий и организованного на высоком научном и культурном уровне взаимодействия между поколениями.

Рассматривая систему высшего образования в нашей стране, можно отметить еще несколько локальных тенденций, которые ставят на повестку дня проблему формирования и развития КМ студентов: все еще не преодолен разрыв между образовательными институтами и работодателем, и, как следствие, учебные программы и планы устаревают и теряют свою актуальность, а преподаватели и студенты до определенной степени изолированы от производств и бизнеса. Хотя есть попытки преодолеть изоляцию, в этом процессе зачастую отсутствует системный подход. Задача актуализации знаний и поиска практической профессиональной реализации сейчас возложена на самих студентов, хотя системное участие государства и бизнеса в организации взаимодействия с вузами намного повысило бы эффективность этого процесса и помогло сбалансировать спрос и предложение на рынке труда.

В современных условиях, чтобы достичь высокой карьеры, от специалиста требуются многогранные инновационные умения, Soft skills («гибкие» или «мягкие» навыки), компетенции, являющиеся универсальными, которые так или иначе придется развивать в ближайшие десятилетия, чтобы соответствовать занимаемой должности. Среди

них такие, как: умение осуществлять нетворкинг, конструктивно взаимодействовать с разнообразными людьми, осуществлять критический анализ информации, генерировать идеи и внедрять новые проекты и программы, модели и технологии, иметь навыки работы в команде, принимать коллективные решения¹.

О необходимости развивать способность критически и самостоятельно мыслить, ориентироваться в информационном потоке говорят сегодня все чаще не только педагоги, но и профессионалы в самых разных областях деятельности:

Понятие «критическое мышление» все больше интегрируется с понятием «информационно-личностная безопасность» в связи с ростом влияния медиасреды на социализацию личности [Рожкова 2023, с. 5].

Поколение молодых людей, поступающих в вузы сегодня, отличается от всех предыдущих. Это так называемые цифровые аборигены, взаимодействующие с миром через цифрового посредника в виде приложений, соцсетей, интернет-сайтов и т. п. Как показывает проведенный нами опрос среди студентов первого курса факультетов рекламы и медиакоммуникаций, подавляющее большинство молодых людей получает новости из своих избранных каналов в видеоформате (чаще коротких видео сообщений). Молодые люди крайне редко проверяют надежность источников информации, полагаясь на свой вкус и доверяя наиболее популярным каналам, распространенным в их социальном кругу.

Итак, в современных условиях развития общества более чем когда-либо встает вопрос формирования и развития КМ молодого поколения, которое позволит противостоять вызовам как в общественном плане, так и в профессионально-личностном. Именно система образования и воспитания представляет собой ту самую среду, где целенаправленно может и должна решаться эта задача. Конечно же, формирование основных мыслительных навыков осуществляется в школе, но навыки более высокого порядка, о которых идет речь в данной статье, формируются позже, и именно в вузе представляется возможность для целенаправленной и системной реализации данной задачи.

¹ Система 4К: коммуникация, критическое мышление, креативность, командная работа: Учебно-практическое пособие / Е.Н. Агапова, П.А. Бавина, А.П. Панфилова [и др.]; Под ред. А.П. Панфиловой, С.М. Сычёвой. СПб.: Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2022. С. 6.

Критическое мышление: определение понятия

Понимание такого сложного и многопланового феномена, как логическое мышление, возникло достаточно давно, и в основе его лежит метод сократовского диалога как способа поиска глубинной сути вещей, истины путем рассуждений и аргументации. С тех пор предпринимались неоднократные попытки дать определения *логическому* и (смежному ему) *критическому мышлению*. При этом наиболее точно понятие «критическое мышление» было квалифицировано только в современную эпоху. Большинство исследователей отмечают, что одним из первых, кто дал определение термину, был Джон Дьюи, американский педагог-новатор, который рассматривает КМ как

...активное, настойчивое и тщательное рассмотрение убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые его поддерживают, и дальнейших выводов, к которым оно склоняет [Дьюи 1997, с. 12].

В отличие от Дьюи, Роберт Эннис делает акцент на рефлексии как основной характеристике КМ:

Критическое мышление – это разумное, рефлексивное мышление, направленное на принятие решения о том, во что верить или что делать [Ennis 1996, p. 4].

Один из самых цитируемых специалистов в области КМ, американский педагог и ученый Ричард Пол пишет о КМ как о

...способе мышления о любом предмете или проблеме, при котором мыслитель улучшает качество своего мышления, умело беря на себя ответственность за структуры, присущие мышлению, и навязывая им интеллектуальные стандарты [Paul, Elder 2008, p. 2].

Профессор психологии и автор книги о психологии КМ Диана Халперн понимает под КМ «использование техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [Halpern 1997, p. 39]. В отличие от Д. Халперн, ряд других исследователей рассматривают КМ не как набор приемов и техник, приводящих к нужному результату, а как систему, целенаправленную и саморегулирующуюся, которая задействует техники анализа, синтеза, оценки и доказательной аргументации [Facione 2015, p. 27].

Наиболее краткое определение принадлежит, пожалуй, еще одному американскому педагогу и ученому – Бернардину Райскумсу, который определил КМ как мышление о мышлении, подчеркивая рефлексивную направленность КМ [Raiskums 2008, p. 4]. Данная мысль находит свое развитие у И.И. Воронцовой:

...рефлексия превращается в инструментальный мониторинг эмоционального состояния обучающихся, позволяя педагогу способствовать созданию благотворной атмосферы на занятии, что проецируется на удовлетворенность студентов качеством образования – один из ключевых параметров рейтинга университета [Воронцова 2022, с. 89].

Валентин Турчин, кибернетик и физик, дал свое определение КМ, в котором подчеркнул, что суть КМ –

...это поиск здравого смысла: как рассудить объективно и поступить логично, с учетом как своей точки зрения, так и других мнений, а также «умение отказаться от своих предубеждений» [Турчин 2000, с. 15].

В своей книге о критическом мышлении Том Чатфилд справедливо отмечает, что «главное правило критического настроения – не торопиться». Британский исследователь пишет о необходимости нахождения золотой середины в отношении критического отношения к получаемой информации:

...нельзя быть совершенно объективным и подвергать сомнению абсолютно все... нужно стремиться к балансу, углублять самопознание и применять приемы, помогающие воспринимать мир со всей доступной точностью и реалистичностью [Чатфилд 2025, с. 14].

Так или иначе, КМ подразумевает такие умственные действия, которые позволяют более глубоко и точно понять окружающий мир, его явления и глубинные связи между ними, способствуя таким образом более успешному взаимодействию с окружающим миром.

Краткая характеристика изучаемого феномена показывает, что в основе КМ лежит процесс рассуждений с помощью целого ряда техник, среди которых наиболее важное место занимают: анализ, оценка и интерпретация имеющихся данных, поиск возможных ошибок и противоречий, выдвижение и проверка гипотез, построение выводов и некий практический результат всех предыдущих этапов. Все перечисленные действия характерны и для научной

деятельности, что не случайно, поскольку именно в этой сфере критически мыслящий специалист может добиться наиболее высоких результатов.

Критическое мышление в системе подготовки специалистов в вузе

В рамках нашего исследования, направленного на разработку и применение учебных материалов и технологий для развития КМ студентов гуманитарного вуза, мы поставили задачу выявить уровень развития КМ студентов разных курсов обучения и обучающихся на разных специальностях. Мы руководствовались тем непреложным методическим правилом, в соответствии с которым до начала обучения определенным навыкам, умениям или компетенциям необходимо оценивать уже существующий уровень их овладения.

В настоящее время исследователями разработано несколько вариантов оценки уровня развития КМ для людей разного возраста. Одним из наиболее известных, прошедших многократную апробацию, является тест Л. Старки, адаптированный для русскоязычной аудитории Е.Л. Луценко. Для оценки имеющегося уровня КМ студентов было проведено анонимное входящее тестирование среди групп 1–3-го курсов обучения. Общее количество протестированных составило порядка 100 человек. Студенты продемонстрировали значительный индивидуальный разброс между уровнем КМ – от низкого (4 правильных задания из 27) до высокого (23 из 27). В среднем показатели владения КМ у студентов гуманитарных специальностей оказались ниже среднего, причем существенной разницы в демонстрируемом уровне КМ между первым и третьим курсом не наблюдалось, что свидетельствует об актуальности поставленной нами задачи.

Отметим, что данный тест в его адаптации и переводе на русский язык несколько устарел, и это становится особенно очевидным в процессе рассмотрения тех вопросов, которые затрагивают политические и этические аспекты межличностных и групповых взаимоотношений. Существуют и альтернативные материалы. Так, российскими исследователями Н. Непряхиным и Т. Пащенко были разработаны варианты тестирования уровня КМ [Непряхин, Пащенко 2025].

Развитие КМ у студентов вузов может осуществляться различными возможными путями. В целом, КМ должно быть задействовано в процессе изучения всех дисциплин, и это один из осно-

вополагающих навыков для будущего специалиста. Однако такая цель, как развитие КМ, осознанно ставится преподавателями не всегда. Многие педагоги считают гораздо более важным аспектом образовательного процесса развитие у студентов профессиональных компетенций и знаний. При этом нельзя не отметить и тот факт, что о КМ все чаще говорят в педагогической среде. Скорее всего, это вызвано недостаточным уровнем развития этой способности у обучающихся вузов. КМ необходимо для освоения ими основных учебных дисциплин, для подготовки самостоятельных научных исследований на уровне магистратуры и аспирантуры. Студенты ряда специальностей изучают логику и риторику, однако в большинстве случаев это происходит в рамках других учебных дисциплин. Американский педагог и ученый Алек Фишер отмечает, что в современной педагогике все чаще звучат предложения преподавать КМ не имплицитно, как это было раньше, а целенаправленно, так как опыт имплицитного формирования этих навыков оказался, по мнению автора, малоэффективным [Fisher 2001].

Критическое мышление в процессе изучения иностранных языков

Иностранный язык, изучаемый в том или ином объеме в вузах, обладает большим потенциалом для развития КМ у студентов, что объясняется самой сутью данной дисциплины.

Безграничные возможности дисциплины *Иностранный язык*, соответствующая подобранная методика, педагогический опыт позволяют использовать весь потенциал этой дисциплины не только для развития коммуникативной компетенции, межкультурного взаимодействия, но и для такого востребованного навыка, как критическое мышление [Шукурова, Чеснокова 2021, с. 20].

КМ непосредственно связано с речью, и в процессе освоения курса родного и иностранного языков обучающиеся сталкиваются с многочисленными текстами, аудио- и видеоматериалами, вовлечены в обсуждение и рассуждение на самые различные темы. Изучение грамматики и синтаксиса также задействует логику и анализ, необходимые для понимания глубинных связей в языке, его устройства.

Аналитическая работа со структурой языка и его элементами подробно осуществляется на лингвистических факультетах, чего

нельзя сказать о неязыковых специальностях, в процессе овладения которыми студенты не так глубоко погружаются в иностранный язык, изучая его лишь для того, чтобы уметь понимать и объясняться на нем. Однако даже такое практико-ориентированное обучение предоставляет целый спектр возможностей для развития КМ в процессе работы с учебным материалом.

Проанализировав современные вузовские учебники и учебные пособия по иностранному языку, мы пришли к выводу, что их авторы целенаправленно составляют задания, напрямую или косвенно нацеленные на развитие КМ у обучающихся. Так, учебник *Keynote Advanced* от National Geographic ввел ряд подобных заданий, представленных в каждой из глав².

Оригинальные приемы развития КМ у студентов и аспирантов, такие как прием кластера / концептуального колеса, метод «знаем, хотим узнать, узнали», двухчастный дневник и др., предлагает в своем пособии Л.И. Щербакова³.

По мнению большинства авторов, наиболее важную роль в изучении иностранных языков традиционно играет работа с текстом. В процессе овладения КМ она включает в себя умение:

- отделить факты от их интерпретации;
- увидеть скрытые смыслы (подтекст);
- сформировать свое мнение и отношение к проблеме, основанное на фактах и логике;
- проанализировать свои ошибки.

Практический опыт развития КМ студентов в процессе изучения иностранного языка: система заданий для работы с видео

В результате теоретического анализа и практического опыта нами была разработана система заданий для развития КМ студентов неязыковых специальностей посредством просмотра неадаптированных видео научно-популярного характера. Цель данной

² Lansford L., Dummet P., Stephenson H. *Keynote Advanced*, National Geographic Learning. 2018. 95 p.

³ Щербакова Л.И., Быковский Н.В., Василенко Д.А. и др. Теоретические основы и социальные практики развития критического мышления: Учебно-методическое пособие для практических занятий и организации самостоятельной работы аспирантов / Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова. Новочеркасск: НОК, 2023. 62 с.

методики заключается в последовательном и сознательном развитии определенных навыков КМ у студентов посредством всесторонней работы с аутентичными научно-познавательными видео (на примере английского языка).

Методика представляет собой последовательно выполняемые задания до, во время и после просмотра видеолекции, которая разделена на отдельные фрагменты. Задания традиционно группируются в зависимости от этапа работы с видеофрагментом: предпросмотровые, просмотревые и постпросмотровые. Каждый этап преследует определенные задачи, подводя в конечном итоге к главной поставленной нами цели, связанной с формированием и развитием КМ студентов. Ниже представлены примеры заданий каждого этапа, которые выполняются последовательно.

Предпросмотровый этап позволяет познакомить студентов с темой и заинтересовать предстоящим просмотром, снять те возможные лексические и грамматические трудности, которые могли бы помешать пониманию видеолекции.

На предпросмотровом этапе можно выделить четыре подэтапа: анализ темы видео (заголовок), анализ источника и информации о спикере, анализ кадра из видео, задания на снятие лексических трудностей.

Анализ заголовка видеолекции проходит в форме обсуждения вопросов преподавателя (нами предложены примеры двух вариантов выполнения заданий одного и того же типа в зависимости от уровня владения ИЯ в группе):

Вариант 1 (цель – краткое знакомство с темой видео; подходит для групп с более низким уровнем иноязычной компетенции):

Look at the title of the video. What do you think you can learn from it?

What associations do you have with it? Find and underline the keywords in the title.

Вариант 2 (цель – проведение расширенной дискуссии с группой с более высоким уровнем иноязычной компетенции):

You are going to watch a video entitled *The illusion of truth*.

What do you think you can learn from it? Answer the questions: How do you know if something is true or not? Do you often check information online? Give examples of information which you would rather check before using it or relying on it?

Have you ever come across fake news? How can you tell fake news stories from real ones?

Далее следует знакомство с информацией о спикере и источнике видео.

- Read the following paragraph about the speaker. What is his/her professional occupation? What does his job title imply? What does his/her job involve?
(Вопросы могут варьироваться в зависимости от материала, но они в любом случае должны выявлять опыт спикера и потенциальный уровень его компетентности).
- Have you ever heard of TED Talks? Do you think it is a reliable source of information? Why/why not?
(Для примера приводится популярный проект *Ted Talks*, но есть и другие. Необходимо показать студентам, что источник получения информации важен. Кто его создатели, как долго он существует, какие еще видео можно найти на данном канале, все ли они достаточно высокого качества, критикуют ли его пользователи и в чем заключается критика, и т. п. Все эти вопросы полезно затрагивать со студентами при просмотре видео с разных платформ.)

Студентам предлагается проанализировать и обсудить кадр из видео:

- Look at the snapshot from the video you are about to watch. What is there in the photo? Who/what can you see in the picture? What is he/she doing? What is special about the people/the object in the photo? What idea/phenomenon does the photo illustrate, in your opinion?
(Задания на анализ фото повышают заинтересованность в просмотре, а также помогают вспомнить лексику, которая облегчит последующее восприятие видео.)

Далее в рамках предпросмотрового этапа выполняется несколько заданий на снятие лексических трудностей:

- The video you are going to watch contains a number of idioms connected with clothes/advertising/IT etc. Match the following idioms from the video with their meanings.
- Look through the list of new words and expressions. Try to guess their meaning: to elicit cognitive ease, to feel familiar, stimulus – stimuli, phenomenon – phenomena (обращаем внимание на форму множественного числа).

В процессе анализа новой лексики преподаватель предлагает студентам записывать синонимы (=) / антонимы (≠) к новым словам (а не просто переводить их на русский язык) и приводить примеры употребления новых слов в предложении.

Например, выражение: to be familiar with smth = to know smth.

Пример преподавателя: The new director is not familiar with his staff.

Пример студента: Our new neighbor was not familiar with the rules.

Антонимы: familiar ≠ unknown, cognitive ease ≠ cognitive strain

Примеры с синтаксическими преобразованиями:

She won the 400 meter race with ease. = It was easy for her to win the race.

These pills should ease the pain. = These pills should help you feel better.

Следующий этап предполагает просмотр фрагментов из видео и их анализ. Просмотровые задания имеют целью проконтролировать сначала общее, а затем и более полное понимание содержания видео в целом и каждого из фрагментов, если видео предъявлялось по частям.

Просмотровый этап включает в себя три подэтапа в зависимости от цели каждого: цель первого – общее понимание содержания видео, цель второго – понимание наиболее существенных деталей и подробностей, цель третьего – понимание ораторских приемов и посыла спикера.

Студенты знакомятся с вопросами задания, затем смотрят фрагмент видео, после чего преподаватель проверяет правильность выполнения задания. При необходимости фрагмент предъявляется повторно, чтобы студенты смогли понять свои ошибки и исправить их.

Первый подэтап просмотрового этапа включает в себя задания типа

- tell whether it's true or false,
- put the ideas in order,
- mark the statements which appear in the text.

Сюда же могут быть отнесены вопросы на общее понимание видео (по типу: what does the speaker mean by...?). Они позволяют студентам сориентироваться в материале видео и понять, насколько их предположения о его содержании, сделанные на предпросмотровом этапе, оправдались.

На втором подэтапе задания ориентированы на понимание деталей, с помощью которых студенты учатся быстро и правильно улавливать фактическую и статистическую информацию на иностранном языке (даты, проценты, детали экспериментов и опросов).

На следующем подэтапе студентам предлагается обратить внимание на манеру и стиль изложения спикера, ораторские приемы.

Задания этого подэтапа представляют собой вопросы для обсуждения в парах и группах:

- What examples does the speaker provide to support his/her opinion?
- Comment on the speaker's statement;
- What is the main aim of the talk? Why do you think so?

На постпросмотровом этапе студенты учатся смотреть на материал с разных точек зрения, анализировать его и выделять в нем те или иные аспекты (в зависимости от того, какой навык КМ отрабатывается в каждом конкретном случае). Задания данного этапа являются коммуникативными и требуют от студентов участия в монологической и диалогической речи. На этом этапе можно обратиться к скрипту (полному тексту видеозаписи). Задания выполняются последовательно по схеме: 3–4 вопроса на поиск в тексте информации, ориентированной на определенный навык КМ:

- Look through the script of the video and find sentences where the speaker relies on facts.
- Find a few sentences where the speaker expresses his / her opinion.

Если студенты испытывают трудности с определением того, что есть факт, а что мнение, преподаватель должен быть готов объяснить разницу и предложить задания следующего типа:

- Fill in the gaps in the sentences with the words FACT or OPINION: A ___ is a statement that can be verified through observation, measurement, or reliable sources). An ___ is a personal belief or judgment that is not universally accepted.
- Which of the following examples are facts and which are opinions: historical events, statistics, scientific data, individual experiences, feelings, interpretations?
- Which statement is a fact, and which provides an opinion: Cats have been domesticated for over 4000 years. Cats are better pets than dogs.

Если речь идет о развитии навыка понимания мотивации говорящего, предлагается задание выбрать из предложенных вариантов и обосновать примерами из скрипта цель видеолекции – агитационная, рекламная, информационная, развлекательная, просветительская и т. д.

- Look at the list of reasons for giving a talk. Which most accurately describes the main aim of the talk?
 - 1) to entertain by telling an interesting / funny story;
 - 2) to give the listener some new information;
 - 3) to persuade using a number of arguments;

- 4) to inform;
- 5) to persuade by making an emotional appeal.

Если мы ставим задачу определить эмоциональное отношение спикера к предмету обсуждения, то в качестве варианта задания можно предложить студентам определить и обосновать с помощью скрипта, какие эмоции испытывает и выражает говорящий относительно обсуждаемых проблем:

- The speaker uses a lot of emotive language. Give a few examples of emotive words the speaker uses. What effect does his choice of words have on the audience?
- Does the speaker inspire you? Why / why not?

Задания на поиск примеров в поддержку аргументов автора помогают научиться навыку аргументации:

- Arguments are often supported with examples. Match each argument (a-c) with the corresponding example (1–3) from the video.

Отметим, что в процессе обсуждения видео у студентов 1-го курса факультета медиакоммуникаций не возникло проблем с пониманием главной идеи и цели выступления. Однако многие не согласились с посылом автора, отмечая, что реалии жизни в разных странах (в России и в Северной Америке в данном случае) отличаются, и минимализм (о котором идет речь в видео) в стране с богатым советским опытом воспринимается несколько иначе. Кроме того, было отмечено, что минималистический образ жизни не подходит для семей с детьми. Интересно в этой связи отметить мнение И.И. Воронцовой, полагающей, что

...развитие межкультурной восприимчивости и чуткости (intercultural sensitivity) становится доминантой профессиональной компетентности выпускника университета [Воронцова 2018, с. 34].

Некоторые студенты отметили ораторские приемы выступающего, а также удачные находки его презентации (например, материальный объект, который он использовал – коробка, которая так и осталась закрытой и оставила у зрителей впечатление неразгаданной загадки). Здесь внимание студентов можно привлечь и к тому факту, что «постепенно уходят в прошлое выверенные до мелочей, богато оформленные в стилистическом плане образцы публичной речи», и на смену приходит новая форма риторической коммуникации, которая «не приемлет украшения, художественных изысков и пышности речи» [Халилова 2021, с. 38].

Далее аналогичным образом производится аналитическая работа над каждым видео, позволяющая научить студентов выявлять

в скрипте факты и мнения и отличать их друг от друга, видеть апелляцию к чувствам и эмоциям зрителей / слушателей, понимать, для чего спикер использует примеры, что именно они иллюстрируют, понимать чужую аргументацию, подтекст, намеки и интерпретировать их, видеть дополнительные примеры и идеи в поддержку основной мысли, анализировать способы воздействия оратора на аудиторию, понимать аналогии, определять релевантность содержания видеолекции, выявлять мотивацию выступающего (зачем он делает презентацию и какой реакции ждет от аудитории).

Другим важным навыком является умение видеть логические ошибки говорящего. Вариантом задания для развития такого навыка может быть следующее:

- Is the following statement valid or not: All roses are flowers. Some flowers fade quickly. Therefore some roses fade quickly?

Сложность подобного рода заданий состоит не только в том, чтобы найти логическую ошибку, но и в том, что нужно объяснить на иностранном языке, в чем она заключается. Несмотря на то, что первая часть заданий постпросмотрового этапа является условно-коммуникативной, она может быть достаточно трудоемкой, так как предполагает знакомство со скриптом и анализ текста. Наибольшую трудность представляют задания, где требуется объяснить и обосновать свой ответ. Для этого студентам с более низким уровнем владения ИЯ не хватает языковых средств, с которыми их можно познакомить заранее (например, выписав на доске ряд шаблонных конструкций и фраз, которые они смогут использовать в своем ответе).

Далее в этом разделе для каждого видео предлагается задание в форме двух-трех разноплановых комментариев воображаемых зрителей, которые высказывают свое мнение относительно просмотренного сюжета и его автора. Цель задания – познакомить студентов с типичными примерами комментариев на иностранном языке, элементами этикета, способами аргументирования своей точки зрения, выражения отношения к сюжету и выступающему. Кроме того, задание такого типа учит выявлять ошибки мышления других людей (например, анонимных комментаторов в интернете).

Заключительным шагом на данном этапе является закрепление навыков анализа видео (и отдельных его аспектов) и аргументации своей точки зрения по обсуждаемой проблеме в письменной форме. Формулировка письменного задания должна закреплять тот навык КМ, на который были направлены предыдущие задания, и определить тот спектр лексики и грамматических конструкций, который обучающийся должен использовать в своей письменной работе (эссе, деловом или личном письме, отзыве и т. п.):

- *Option 1.* Write an opinion essay. Answer the question: The phenomenon of cognitive ease lies in the core of the advertising industry. Do you agree or disagree with this statement? Provide examples. Use the key vocabulary from this video. Write 150–200 words.
- *Option 2.* Write a discursive essay. Answer the question: How do advertisers use the phenomenon of cognitive ease? Provide examples. Use the key vocabulary from this video. Write 150–200 words.

На завершающем этапе работы с видео студентам предлагается самим выступить с презентацией на одну из рассмотренных или смежных тем, в ходе которой им необходимо применить на практике полученные знания о методах логических построений, постановке проблемы, выдвижения гипотезы, аргументации, приведения релевантных примеров. Особого внимания заслуживает использование студентами тех аргументов, которые направлены на защиту выдвигаемой гипотезы или тезиса с целью создания ими аргументационного текста:

Даже не снабженный системой заданий по обучению аргументированию, такой текст может служить ... учебным материалом, на основании которого ... студенты имеют возможность обучаться формулированию своего (нередко критического) отношения к заявленному тезису и аргументам ... [Антонова 2022, с. 62].

Заключение

На наш взгляд, наибольшим потенциалом для развития КМ в процессе изучения ИЯ в вузе обладают мультимедийные материалы. Для их использования требуется, во-первых, тщательный отбор самих материалов, а во-вторых, разработка системы структурированных заданий. Нами была предпринята попытка усовершенствования заданий из имеющихся пособий для изучения ИЯ со студентами среднего и высокого уровня владения иностранным языком, а также разработана и протестирована собственная система заданий на основе видеоматериалов, находящихся в открытом доступе на видеохостингах. В ходе практической реализации задачи формирования и развития КМ у обучающихся в вузе в начале было проведено входящее тестирование уровня КМ студентов по опроснику Л. Старки, показавшее среднестатистический показатель развития КМ ниже среднего уровня с заметным индивидуальным разбросом, что, по мнению автора, свидетельствует об актуальности поставленной задачи.

В процессе применения системы заданий к видео, разработанной автором, наблюдалось усиление интереса к проблеме КМ, улучшение понимания его аспектов. В своих письменных работах студенты демонстрировали развитие таких навыков КМ, как аргументирование, наблюдательность, логика построения высказывания. Отметим, что более высокий уровень владения ИЯ позволяет студентам лучше излагать свое видение проблемы и аргументировать свою точку зрения.

В заключение коснемся вопроса перспектив дальнейшего исследования в данной области, а именно: адаптация заданий к видеоматериалам для студентов разных уровней (дифференциация обучения), организация поисковой и проектной деятельности студентов при работе с видео на иностранном языке, подбор видеоматериалов для работы со студентами разных специальностей, развитие КМ педагогов, совершенствование методов оценки КМ и их адаптация к целям изучения ИЯ в вузе.

Литература

- Антонова 2022 – Антонова И.Б. «Мне кажется, что истину я знаю и только для нее не знаю слов» аргументация, ее особенности и возможности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 54–65. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-54-65
- Воронцова 2018 – Воронцова И.И. Культурно обусловленные коммуникативные неудачи: культура – текст – интерпретация // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 31–40. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-31-40
- Воронцова 2022 – Воронцова И.И. Полифония форм формирующего оценивания // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 78–91. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91
- Дьюи 1997 – Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
- Непряхин, Пашенко 2025 – Непряхин Н., Пашенко Т. Анатомия заблуждений. Большая книга по критическому мышлению. М.: Альпина Паблишер, 2025. 581 с.
- Рожкова 2023 – Рожкова А.В. Обзор научных теорий формирования критического мышления в исследованиях российских и западных ученых // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PSMN523.pdf> (дата обращения 30 марта 2026).
- Турчин 2000 – Турчин Ф.В. Феномен науки: кибернетический подход к эволюции. 2-е изд. М.: ЭТС, 2000. 366 с.

- Халилова 2021 – *Халилова Л.А.* Политический дискурс: стремление к простоте или изяществу? // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 3. С. 31–40. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-3-31-40
- Чатфилд 2025 – *Чатфилд Т.* Критическое мышление. Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение. М.: Альпина Паблишер, 2025. 559 с.
- Шукурова, Чеснокова 2021 – *Шукурова И.В., Чеснокова Н.Е.* Развитие критического мышления студентов неязыковых направлений подготовки на основе учебных иноязычных текстов // Научно-педагогическое обозрение. 2021. Вып. 2. С. 124–134. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-2-124-134.
- Ennis 1996 – *Ennis R.* Critical Thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1996. 407 p. URL: Critical thinking : Ennis, Robert Hugh, 1927- : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive (дата обращения 10 марта 2026).
- Facione 2015 – *Facione P.* Critical Thinking: What it is and Why it counts. January 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts (дата обращения 10 марта 2026).
- Fisher 2001 – *Fisher A.* Critical Thinking. An introduction. Cambridge University Press, 2001. 245 p.
- Halpern 1997 – *Halpern D. G.* *Critical Thinking across the Curriculum*. 1st edition, New York. 1997. 292 p.
- Paul, Elder 2008 – *Paul R., Elder L.* The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. Foundation for Critical Thinking Press, 2008. 24 p.
- Raiskums 2008 – *Raiskums B.W.* An Analysis of the Concept Critically in Adult Education: Dr. Sc. Thesis. Minneapolis: Capella University, 2008.

References

- Antonova, I.B. (2022), “It seems to me I know the truth but I have no words to express it”: argumentation, its peculiarities and potentials”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 54–65, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-54-65
- Chatfield, T. (2025), *Kriticheskoe myshlenie. Analizirui, somnevaisya, formirui svoe mnenie* [Critical Thinking: Analyze, Question, Form Your Own Opinion], Al’pina Publisher, Moscow, Russia.
- Dewey, J. (1997), *Psikhologiya i pedagogika myshleniya* [How We Think], Sovershenstvo, Moscow, Russia.
- Ennis, R. (1996), *Critical Thinking*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, USA, available at: Critical thinking: Ennis, Robert Hugh, 1927- : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive (Accessed 10 March 2026).
- Facione, N. (2015), *Critical Thinking: What it is and Why it counts*, available at: *Critical Thinking What It Is and Why It Counts* (Accessed 10 March 2026).
- Fisher, A. (2001), *Critical Thinking. An introduction*, Cambridge University Press, UK.
- Halpern, D. (1997), *Critical Thinking across the Curriculum*, 1st edn., New York, USA.

- Khalilova, L.A. (2021), "Political discourse: pursuit of simplicity or sophistication?", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 31–40, DOI: 10.28995/2073-6398-2021-3-31-40
- Nepryakhin, N. and Pashchenko, T. (2025), *Anatomiya zabluzhdenii. Bol'shaya kniga po kriticheskomu myshleniyu* [The Anatomy of bias. A Big Book on Critical Thinking], Alpina Publisher, Moscow, Russia.
- Paul, R. and Elder, L. (2008), *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking Press, USA.
- Raiskums, B.W. (2008), *An Analysis of the Concept Critically in Adult Education*, PhD Thesis, Capella University, Minneapolis, Minnesota, USA.
- Rozhkova, A. (2023), "Review of scientific theories of critical thinking formation in the research of Russian and Western scientists", *World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 11, no. 5, available at: <https://mir-nauki.com/PDF/68PSMN523.pdf> (Accessed 30 March 2026).
- Shukurova, I.V. and Chesnokova, N.Y. (2021), "Critical thinking development of non-linguistic students through the educational foreign-language text", *Pedagogical Review*, no. 2, pp. 124–134, DOI: 10.23951/2307-6127-2021-2-124-134
- Turchin, F.V. (2000), *Fenomen nauki* [The phenomenon of science], 2nd edn., ETS, Moscow, Russia.
- Vorontsova, I.I. (2018), "Culturally conditioned communicative failures: culture – text – interpretation", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 31–40, DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-31-40
- Vorontsova, I.I. (2022), "Polyphony of formative assessment forms", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 78–91, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91

Информация об авторе

Галина Ю. Кузьмина, кандидат педагогических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6, стр. 6; galinayk@mail.ru

Information about the author

Galina Yu. Kuzmina, Cand. of Sci. (Pedagogics), Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6/6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; galinayk@mail.ru

Эмоциональный интеллект как стимул развития лидерства в студенческой среде

Марина В. Мельничук

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
Москва, Россия, mvelnichuk@fa.ru*

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь лидерских и эмоциональных компетенций студентов, сочетание которых обуславливает их социальную и профессиональную самореализацию в условиях «Индустрии 4.0». Актуальность исследования определяется необходимостью воспитания поколения лидеров разных уровней управления, владеющих социальными и коммуникативными навыками на основе высокоразвитых компетенций эмоционального интеллекта, что позволяет проявлять вдохновляющую мотивацию, интеллектуальное стимулирование и индивидуальный подход, являющиеся характерными чертами трансформационного лидерства, необходимого в период трансформационного развития экономики. Методология исследования базируется на использовании ретроспективного, аналитического, статистического и сопоставительного подходов для подтверждения положительной взаимосвязи между лидерскими компетенциями студентов и уровнем эмоционального интеллекта. Результаты исследования на основе опроса студентов демонстрируют наиболее выраженные значения для утверждений, связанных с социальной прозорливостью, эмпатическим лидерством и эмоциональной саморегуляцией. Автор приходит к выводу, что степень связи в структуре эмоционально-лидерских характеристик варьируется от умеренной к высокой, при этом зоной роста можно определить умение студентов вдохновлять других участников группы и выступать мощным мотиватором. Полученные выводы могут иметь практическое значение и использованы в разработке специальных дисциплин для повышения эмоциональной и лидерской адаптации студентов к условиям трансформационной социальной и экономической среды, а также для формирования работодателями эффективных управленческих команд.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, трансформационное лидерство, эмоциональные и лидерские компетенции студентов, свойства личности, образовательная среда

Для цитирования: Мельничук М.В. Эмоциональный интеллект как стимул развития лидерства в студенческой среде // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2026. № 3. С. 64–85. DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-64-85

Emotional intelligence as a driver of leadership growth in the student environment

Marina V. Melnichuk

*Financial University under the Government of the Russian Federation
Moscow, Russia, mvelnichuk@fa.ru*

Abstract. The article studies the correlation between emotional and leadership competences of university students, the combination of which determines their social and professional self-actualization within the context of Industry 4.0. The relevance of the research is determined by the necessity to cultivate a new generation of leaders across various management levels, who possess social and communicative proficiency grounded in highly-developed emotional intelligence, which allows the exertion of inspirational motivation, intellectual stimulation and individual approach – core components of transformational leadership essential for an economy undergoing structural transformation. The research methodology is based on retrospective, analytical, statistical, and comparative approaches to confirm the positive correlation between students' leadership competencies and their level of emotional intelligence. Derived from the student survey, the research findings demonstrate the most pronounced values for the questionnaire items related to social insight, empathetic leadership, and emotional self-regulation. The author concludes that the strength of the relationship within the structure of emotional and leadership characteristics varies from moderate to high, while the area for growth can be identified as the students' less developed ability to inspire other group members and serve as a powerful motivator. The findings may have practical implications and can be utilized in developing specialized courses of study aimed at enhancing students' emotional and leadership adaptation to transformational social and economic environment, as well as in assisting employers in building effective management teams.

Keywords: emotional intelligence, transformational leadership, students' emotional and leadership competences, personality traits, educational environment

For citation: Melnichuk, M.V. (2026), "Emotional intelligence as a driver of leadership growth in the student environment", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 64–85, DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-64-85

Введение

Российская экономика и общество в целом находятся в процессе активного формирования в парадигме «Индустрия 4.0», что предполагает цифровизацию всех сфер общества и создание автоматизированного цифрового производства на основе использования технологических достижений. Успех реализации задач цифровой революции зависит не только от высокого уровня развития технологий, но и от трансформации трудовых отношений, суть которых сводится к переходу к решению задач, требующих высокого уровня системного мышления, лидерских, творческих и эмоциональных компетенций. Для того чтобы успешно реализовать свой потенциал в новых социально-экономических условиях, выпускники университетов должны обладать комплексом компетенций и навыков, который сочетает в себе профессиональную подготовку, умение использовать трансдисциплинарный подход к решению задач, цифровую и медийную компетентность [Воронцова, Тагай 2016], а также высокоразвитые когнитивные и межличностные навыки, в частности, лидерские и коммуникативные, а также адаптивность и критическое мышление.

В контексте концепции «Индустрии 4.0» лидерские компетенции выпускников университетов смещаются от традиционного командного и контролирующего подхода к технологически ориентированному и человекоцентричному подходу [Гурьянова, Кувалкина 2024; Gruzina et al. 2019; Haleem et al. 2024]. При этом следует отметить тот факт, что лидерство перестает быть исключительно прерогативой высшего руководства – оно становится необходимой компетенцией на всех уровнях управления как следствие неизбежного взаимодействия и взаимозависимости цифровых, социальных и других систем. Ключом к эффективному лидерству в цифровую эпоху является не только постановка и разработка задачи, но и донесение четкого видения, умение вести команду к целям и вдохновлять людей на достижение миссии организации, демонстрируя при этом такие навыки, как критическое мышление, эмоциональный и социальный интеллект, эмпатию.

В период перемен экономика нуждается в трансформационном лидерстве, поскольку именно оно является таким стилем руководства, который направлен на поощрение, вдохновение и мотивацию сотрудников к инновациям и преобразованиям, необходимым для успешной деятельности организации. В модели трансформационного лидерства Бернарда Басса [Bass, Riggio 2006] лидер предстает как фигура, преобразующая своих последователей: он вдохновляет их на выдающиеся достижения, стимули-

рует интеллектуальный рост и уделяет индивидуальное внимание каждому члену команды. Данный вид лидерства востребован в период трансформаций и глобальных перемен в связи с тем, что его основной целью является позиционирование и работа по усовершенствованию моральных стандартов непосредственно в компании, а также организация рабочей среды, построенной согласно этическим принципам, которая не допускает и исключает любые эгоистические проявления. Данная среда открыта для раскрытия потенциала сотрудника и проявления лучших сторон работников, как личностных, так профессиональных.

Следовательно, существует запрос и необходимость воспитания нового поколения командных лидеров на различных управленческих уровнях, которые обладают и социальными, и коммуникативными компетенциям. Кроме того, у данного поколения лидеров отсутствует дефицит эмоциональных компетенций, который является серьезным препятствием для развития команды. В рамках данного исследования целью является определение корреляции между лидерскими и эмоциональными компетенциями студентов, обучающихся в вузе. В работе сделан акцент на уточнение сфер ЭИ, способствующих проявлению лидерства, которое востребовано в условиях «Индустрии 4.0». В процессе исследования планируется подтвердить гипотезу о положительной корреляции между ЭИ и лидерскими компетенциями личности студентов вуза.

Теоретический обзор литературы

Анализ и прогнозирование зарождения и результативности лидерства всегда опирались в научной среде на исследование личностных черт, которые неизменно привлекали внимание специалистов. В частности, обширные исследования на протяжении XX в. были сосредоточены на пяти базовых личностных характеристиках, ярким примером результатов подобных исследований является пятифакторная модель личности «Большая пятерка», разработанная психологом У. Норманом [Soto et al. 2015]. Данная модель определяется как иерархическая, описывающая черты личности по пяти параметрам, таким как эмоциональная стабильность и невротизм, экстраверсия, открытость к новому опыту, доброжелательность и добросовестность и служит основой для понимания индивидуальных различий в мыслях, чувствах и поведении. В настоящее время можно считать установленным тот факт, что метаанализ подтвердил влияние пяти личностных черт модели на прогнозирование эффективности лидерства в различных ситуациях [Zhang et al. 2023].

Начиная с 1990-х годов в связи с увеличением количества женщин на рынке труда, возник научный интерес к взаимосвязи между полом и лидерством. Результаты исследований показали, что женщины-лидеры не менее эффективны на руководящих позициях, чем мужчины [Appelbaum et al. 2003].

Существует другое мнение, согласно которому на эффективность лидерства могут влиять скорее воспринимаемые, а не фактические качества личности. Согласно имплицитной теории лидерства, люди формируют прототип или стереотип лидерства на основе своего опыта или социальной среды [Lord et al. 1984]. Сравнивая свои прототипы с предполагаемыми качествами лидера или потенциального лидера, окружающие формируют оценки лидерского потенциала человека и эффективности его лидерства. Теория харизматического лидерства, впервые представленная Робертом Хаусом в 1977 г., подчеркивает важность харизмы как лидерского качества, влияющего на последователей. Лидеры с высоким уровнем харизмы с большей вероятностью будут восприниматься последователями как привлекательные, успешные или компетентные, что приведет к высокому уровню фактической и воспринимаемой эффективности лидера. Исследования последних двадцати лет сфокусированы на углубленном и всестороннем изучении связи между личностными качествами и успешным лидерством. Так, было изучено эмоциональное состояние лидера [Joseph et al. 2015], осознанность [Schuh et al. 2019], возраст лидера [Walter, Scheibe 2013], ориентированность на конечный результат [Babalola et al. 2021], трудоголизм [She et al. 2024]. Нельзя не упомянуть тот факт, что поведенческие подходы к изучению лидерства использовались в некоторых исследованиях и в XX в., однако они не были в центре внимания до начала 2000-х гг., когда стали широко проводиться исследования стилей лидерства как модели поведения [Carton 2022].

Подход к изучению лидерства на основе теории ситуационного лидерства, предложенной Ф. Фидлером, предполагает, что эффективность лидерских качеств зависит от их соответствия ситуации, что в итоге определяет результативность работы группы [Fiedler 1980]. Следует отметить, что в качестве лидерских качеств данная теория выделяет следующие: мотивацию к выполнению задач, мотивацию к установлению отношений, а также такие три ситуационных фактора, как отношения между лидером и членами группы, структура задачи и полномочия лидера. Из этого можно сделать вывод о том, что лидеры наиболее эффективны в ситуациях, когда уровень контроля соответствует их лидерским качествам [Fiedler 1980].

Необходимо подчеркнуть, что на определенном отрезке времени трансформационное и транзакционное лидерство рассматрива-

лись как полярно противоположные, но дальнейшие исследования показали, что они отличаются лишь видами мотивации последователей – внутренней (трансформационное) и внешней (транзакционное) [Liden et al. 2025].

Нас интересует трансформационное лидерство, которое основано на внутренней мотивации последователей и включает в себя четыре компонента – идеализированное влияние или харизму, вдохновляющую мотивацию, интеллектуальную стимуляцию и индивидуальное внимание – и оказывает значительное положительное влияние посредством различных механизмов, таких как аффекты и социальный обмен [Ng 2017].

В период цифровизации государства в рамках концепции «Индустрия 4.0» все чаще используется термин «Лидерство 4.0» для описания нового стиля лидеров, которые разрабатывают собственную стратегию цифровой трансформации и обеспечивают ее соответствие бизнес-целям и целям развития организации. Это достигается за счет успешного проявления характеристик «цифрового лидерства», которые включают в себя эмоциональный и социальный интеллект, в частности, такие его составляющие, как эмпатия и управление взаимоотношениями, когнитивная подготовленность, критическое мышление, изобретательность, гибкость и устойчивость [Haleem et al. 2024].

Как видно из определения концепции трансформационного лидерства, в эпоху новой промышленной революции большое значение придается эмоциональным и коммуникативным компетенциям лидеров. Подтверждение значимости проявлений эмоционального интеллекта в профессиональной сфере мы находим и в основополагающих работах исследователей эмоционального интеллекта П. Саловея и Дж. Майера [Mayer, Salovey 1997].

В 1997 г. Рувен Бар-Он представил новую концепцию, отличающуюся от общепринятой модели Майера и Саловея, в которой Бар-Он не сводит эмоциональный интеллект к эмоциям и когнитивным способностям, а предлагает идею о том, что он может включать широкий спектр личностных характеристик, которые определяют успех в повседневной и профессиональной жизни. Согласно модели Бар-Она, эмоциональный интеллект выходит за рамки эмоциональной сферы и включает наличие социальной составляющей, в частности, навыки межличностного общения, адаптивность и стрессоустойчивость. Таким образом, Бар-Он вводит понятие эмоционально-социального интеллекта, характеризуя его как взаимосвязь эмоциональных и социальных компетенций, навыков и факторов, которые определяют способность понимать и выражать себя, воспринимать и взаимодействовать с другими,

а также справляться с трудностями [Bar-On 2006]. Работы психолога Д. Гоулмана подчеркивают связь эмоционального интеллекта (ЭИ) и личностного развития человека, а также межличностных отношений. Ученый отмечает, что человек способен адекватно выражать и эффективно управлять своими эмоциями. Согласно Д. Гоулману существуют два аспекта ЭИ: индивидуальные способности и социальные компетенции. В качестве примера можно привести самосознание и эмпатию. Кроме того, Д. Гоулмэн полагает, что лидеры команд, обладающие высоким уровнем ЭИ, способны не только определить эмоциональный фон членов команды, но и обладают компетенциями для эффективного управления эмоциями других, что, безусловно, приводит к повышению общей результативности и производительности всего коллектива [Гоулман и др. 2012].

Основными компонентами эффективного лидерства являются не только самопознание и самоанализ, но и четкое осознание собственных целей, искусство работы в команде. Способность взаимодействия и сотрудничества в командной работе с другими дает возможность выполнить задачи и достичь командные цели через вклад каждого отдельного участника. Это требует готовности к подчинению личных амбиций общему результату, а также умения поддержать, воодушевить и координировать действия коллектива. Следовательно, высокоразвитые компетенции эмоционального интеллекта являются обязательным компонентом лидерства и основой социального взаимодействия. Кроме того, трансформационные лидеры используют свои харизматические качества для повышения мотивации и удовлетворения эмоциональных запросов членов команды, достигаемых персонализированной поддержкой со стороны лидера, что, в итоге, приводит к тому, что уважение и доверие к руководителю помогает сделать заявленные групповые цели приоритетными для всех членов коллектива [Lee et al. 2023; Mrisho, Mseti 2024].

Один из ведущих российских ученых, исследующих психологию эмоций, Д. Люсин предложил свою методику измерения способности понимать и направлять эмоции членов группы, определив ее как межличностный эмоциональный интеллект, а способность осознанно контролировать свои эмоции – как внутриличностный эмоциональный интеллект. Результаты исследований по данной методике наиболее достоверно объясняют механизмы лидерства, так как основаны на рефлексии участников опроса [Люсин 2006].

С. Шабанов и Е. Алешина исследовали эмоциональный интеллект на основе российского опыта использования модели Д. Гоулмана и предложили ценные практические рекомендации для руководителей организаций. Авторы рассматривают эмоциональ-

ный интеллект не как мягкий навык, а как инструмент принятия качественных решений и их реализации [Алешина, Шабанов 2024].

Анализируя достижения российской науки в этой области, следует упомянуть адаптированный Институтом психологии Российской академии наук тест, известный в международном сообществе как MSCEIT¹. Авторы методики разработали задачный тест из восьми секций для каждого компонента моделей Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо и, проанализировав различные выборки психометрических данных, пришли к выводу о том, что исследования в данной области необходимо продолжать, а модели эмоционального интеллекта – корректировать; при этом бизнес-сообщество высоко оценило объективность и пользу данной методики для совершенствования процессов управления.

Проведенный обзор исследований и моделей лидерства, эмоционального интеллекта и эмоционального лидерства позволяет заключить, что в большинстве работ лидерские качества детерминированы высоким уровнем развития компетенций эмоционального интеллекта. Также выявлена устойчивая взаимосвязь между высоким эмоциональным интеллектом и трансформационным лидерством – стилем, который вдохновляет, обеспечивает высокий уровень мотивации команды, формирует общее видение целей и направляет усилия на выполнение задач.

Методология исследования

Для достижения цели данного исследования – определения взаимосвязи между лидерскими и эмоциональными компетенциями студентов – был проведен опрос, составленный по методике диагностики лидерских ориентаций Л. Боулмана и Т. Дила [Bolman, Deal 2017], которая в академическом сообществе воспринимается как эффективный инструмент для проведения исследований в сфере образования, в сочетании с методикой определения эмоционального интеллекта Холла, которая стала наиболее часто используемой в России [Ильин 2000]. Тест Холла был использован для оценки эмоциональной эффективности общения, поскольку автор сфокусировал опрос на выявлении умения осознавать свои эмоции и управлять ими, умения использовать самомотивацию, умения определять эмоции других членов группы и проявлять

¹ Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект (MSCEIT V2.0), русскоязычная адаптация». М.: Ин-т психологии РАН, 2010.

эмпатию. Опросник Боулмана и Дила позволяет выявить у участников опроса необходимые лидерские качества, такие как эмпатия, поддержка, умение слушать и вовлекать участников группы, что является подтверждением положительной связи между лидерскими компетенциями личности студентов и уровнем эмоционального интеллекта. И наоборот, наличие низкой или отрицательной связи дает возможность полагать, что низкий уровень эмоциональных компетенций ограничивает лидерский потенциал студента.

В ходе исследования были определены точки соприкосновения двух методик, в частности, высокие показатели эмпатии по Холлу соответствуют умению оказывать лидерскую поддержку; высокие значения параметров умения вдохновлять и формировать общее видение по Боулману соответствуют высоким значениям умения влиять на эмоции других людей по Холлу; высокие значения стрессоустойчивости и самообладания по опроснику Холла соответствуют высоким значениям умения принимать эффективные решения; умение распознавать чужие эмоции по опроснику Холла соответствует умению разрешать конфликтные ситуации по опроснику Боулмана.

На основании проведенного анализа опросников Болмана – Дила и Холла была составлена анкета из 20 вопросов, ответы на которые дают возможность оценить четыре ключевых компонента: эмоциональную саморегуляцию лидера как способность возглавить группу; эмоциональное лидерство как умение понимать эмоции других членов группы и учитывать их интересы; социальную прозорливость как понимание скрытых процессов в группе; вдохновляющее влияние как способность транслировать уверенность и стремление к действию (табл. 1).

Таблица 1

Необходимые компетенции
для определения эмоционального лидерства

№	Эмоциональные компетенции лидера
1	Я хорошо понимаю, какие эмоции испытывают другие люди, даже если они молчат
2	В сложных ситуациях я умею сохранять спокойствие и не поддаваться панике
3	Я могу вдохновить команду и «зажечь» людей общей идеей
4	Я осознаю, как мои слова или действия влияют на настроение окружающих

Окончание табл. 1

№	Эмоциональные компетенции лидера
5	Когда в группе возникает конфликт, я стараюсь понять чувства обеих сторон
6	Я умею использовать свои эмоции, чтобы убедить других в своей правоте
7	Я легко замечаю, когда в коллективе падает мотивация или нарастает напряжение
8	Я открыт для обратной связи и не обижаюсь, если мои действия критикуют
9	Я умею подбодрить человека, когда он расстроен или потерял веру в успех
10	Мое настроение редко становится причиной срывов в работе команды
11	Я уделяю время тому, чтобы выслушать личные проблемы членов моей группы
12	Я могу четко сформулировать свои чувства в сложной беседе, не переходя на личности
13	Я быстро восстанавливаюсь после неудач и помогаю группе двигаться дальше
14	Люди часто обращаются ко мне за поддержкой в эмоционально тяжелые моменты
15	Я умею «читать» неформальные отношения и симпатии внутри коллектива
16	В споре я сначала стараюсь понять позицию другого, а потом доказывать свою
17	Я осознанно регулирую уровень своей энергии, чтобы вести за собой людей
18	Мне легко создать атмосферу доверия в новой группе
19	Я умею признавать свои ошибки перед командой честно и открыто
20	Я чувствую ответственность не только за результат, но и за душевное состояние коллег

Источник: составлено автором на основе источников [Bolman, Deal 2017; Ильин 2000].

Выборка составила 1646 студентов, обучающихся на первом-третьем курсах бакалавриата в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации. В опросе приняли участие

325 студентов факультета «Высшая школа управления», 250 студентов факультета информационных технологий и анализа больших данных, 184 студента факультета налогов, аудита и бизнес-анализа, 127 студентов факультета социальных наук и массовых коммуникаций, 402 студента факультета экономики и бизнеса, 217 студентов финансового факультета, 141 студент юридического факультета.

Для анализа использовались сегментационная модель с разделением всех студентов на группы по уровням «Высокий», «Средний», «Низкий» владения лидерскими и эмоциональными компетенциями. Также использовалась статистическая модель радар-профиль для определения зон дальнейшего развития. Распределительная модель использовалась для определения уровня развития эмоциональных и лидерских компетенций по принадлежности к курсу, факультету, по мужскому и женскому полу, по компонентам анкеты.

Для интерпретации структуры анкеты вопросы были распределены на четыре компонента с целью определения корреляции между лидерскими и эмоциональными компетенциями студентов: эмоциональная саморегуляция (вопросы 2, 8, 10, 12, 13, 14, 19, определяющие способность лидера объединить группу), эмпатическое лидерство (вопросы 1, 5, 9, 11, 14, 16, 20, выявляющие умение слышать членов группы и учитывать их интересы), социальная прозорливость (вопросы 4, 7, 15, которые определяют умение понимать скрытые процессы в группе), вдохновляющее влияние (вопросы 3, 6, 18, определяющие способность транслировать уверенность и мотивацию).

Корреляционный анализ связи между каждым из компонентов и суммой оставшихся компонентов выполнен на выборке $n = 1646$. В качестве основного показателя взаимосвязи был выбран коэффициент ранговой корреляции Спирмена, а в качестве дополнительного – коэффициент Пирсона. Это дало возможность оценить «вклад» каждого показателя в конечный результат.

Полученные результаты свидетельствуют о статистически значимых положительных связях для всех исследуемых компонентов: саморегуляция ($\rho = 0,679$, $p < 0,001$); эмпатическое лидерство ($\rho = 0,709$, $p < 0,001$); социальная прозорливость ($\rho = 0,642$, $p < 0,001$); вдохновляющее влияние ($\rho = 0,626$, $p < 0,001$). Наиболее выраженная связь наблюдается для эмпатического лидерства, далее следуют эмоциональная саморегуляция, социальная прозорливость и вдохновляющее влияние. В совокупности это подтверждает, что повышение каждого из компонентов сопряжено с ростом интегрального уровня эмоцио-

нально-лидерских характеристик, при этом сила связи варьирует от умеренной к высокой. Таким образом, корреляционная модель подтверждает внутреннюю согласованность структуры опросника и позволяет интерпретировать компоненты как взаимосвязанные, но не тождественные элементы единой конструкции эмоционального лидерства.

Использованные формулы:

- перекодировка ответов опросника (исходная шкала -> рабочая шкала): -3 -> 0; -2 -> 1; -1 -> 2; 1 -> 3; 2 -> 4; 3 -> 5;
- интегральный балл (20 вопросов): итоговый балл равен сумме баллов за все вопросы;
- категоризация итогового балла: низкий уровень – 0–40; средний уровень – 41–80; высокий уровень – 81–100;
- доли по группам: доля категории = количество в категории / общее количество в группе;
- компонентные показатели:

Саморегуляция = $Q2 + Q8 + Q10 + Q12 + Q13 + Q17 + Q19$;

Эмпатическое лидерство = $Q1 + Q5 + Q9 + Q11 + Q14 + Q16 + Q20$;

Социальная прозорливость = $Q4 + Q7 + Q15$;

Вдохновляющее влияние = $Q3 + Q6 + Q18$;

- корреляционная модель:

Коэффициент Спирмена: $\rho = 1 - 6 \frac{\sum_i d_i^2}{n(n^2 - 1)}$, где

d_i^2 – разность рангов соответствующих наблюдений,
 n – количество наблюдений.

Коэффициент Пирсона: $r = \frac{\text{cov}(X,Y)}{\sigma(X)\sigma(Y)}$, где

X, Y – анализируемые наборы значений;

X_j, Y_j – конкретные значения;

$\bar{X}$ – среднее выбранного набора значений;

$\sigma(X)$ – среднее квадратическое отклонение;

$D(X)$ – дисперсия.

Результаты исследования

Данные для исследования представляют нормализованную эмпирическую базу исследования ($n = 1646$), включающую демографические признаки (факультет, курс, пол), перекодированные ответы по 20 пунктам (0–5) и интегральный показатель (0–100) с категориальной классификацией уровня.

Результаты исследования по общему распределению: в выборке доминирует средний уровень выраженности изучаемых характеристик – 1059 респондентов (64,34%); высокий уровень выявлен у 570 респондентов (34,63%); низкий уровень встречается редко – 17 респондентов (1,03%). Значения вне целевого диапазона отсутствуют (табл. 2).

Таблица 2

Общее распределение по уровням развития лидерских
и эмоциональных компетенций

Количество баллов	Категория	Количество участников	Доля (%)
0–39	низкий	17	1,03
41–79	средний	1059	64,34
80–100	высокий	570	34,63
	вне диапазона	0	0,00

Источник: составлено автором по результатам опроса.

Результаты исследования по факультетам: межфакультетское сравнение показывает устойчивое преобладание среднего уровня во всех академических подразделениях. Наиболее крупный вклад в общую структуру выборки вносит факультет экономики и бизнеса ($n = 402$), при этом на всех факультетах фиксируется сопоставимая направленность профиля: средний уровень > высокий уровень > низкий уровень.

Таблица 3

Распределение по уровням развития лидерских
и эмоциональных компетенций по факультетам

№	Факультет	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Вне диа- пазона	Итого кол-во человек
1	Факультет «Высшая школа управления»	2 (0,6%)	191 (58,8%)	132 (40,6%)	0 (0,0%)	325
2	Факультет информационных технологий и анализа больших данных	3 (1,2%)	154 (61,6%)	93 (37,2)	0 (0,0%)	250

Окончание табл. 3

№	Факультет	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Вне диа-пазона	Итого кол-во человек
3	Факультет налогов, аудита и бизнес-анализа	1 (0,5%)	121 (65,8%)	62 (33,7%)	0 (0,0%)	184
4	Факультет социальных наук и массовых коммуникаций	1 (0,8%)	88 (69,3%)	38 (29,9%)	0 (0,0%)	127
5	Факультет экономики и бизнеса	6 (1,5%)	268 (66,7%)	128 (31,7%)	0 (0,0%)	402
6	Финансовый факультет	1 (0,5%)	148 (68,2%)	68 (31,3%)	0 (0,0%)	217
7	Юридический факультет	3 (2,1%)	89 (63,1%)	49 (34,8%)	0 (0,0%)	141
	Итого	17	1059	570	0	1646

Источник: составлено автором по результатам опроса.

Результаты исследования по курсам: по всем курсам наблюдается одинаковый тип распределения с доминированием среднего уровня. Доли высокого уровня близки: 1-й курс – 34,67%, 2-й курс – 35,32%, 3-й курс – 33,69%, что указывает на относительную стабильность профиля по мере обучения.

Таблица 4

Распределение в процентах по уровням развития лидерских и эмоциональных компетенций по курсам

№	Курс	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Вне диапазона
1	1-й курс	1,6	63,7	34,7	0,0
2	2-й курс	0,4	64,2	35,3	0,0
3	3-й курс	0,5	65,8	33,7	0,0

Источник: составлено автором по результатам опроса.

Результаты исследования по полу: гендерный анализ выявляет различия в структуре уровней: у женщин выше доля среднего уровня

(68,03%), тогда как у мужчин выше доля высокого уровня (37,89%). Низкий уровень в обеих группах представлен минимально.

Таблица 5

Распределение в процентах
по уровням развития лидерских и эмоциональных компетенций
по женскому и мужскому полу

№	Пол	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Вне диапазона
1	женский	0,7	68,0	31,2	0,0
2	мужской	1,3	60,8	37,9	0,0

Источник: составлено автором по результатам опроса.

Результаты исследования по вопросам анкеты: распределения по пунктам демонстрируют концентрацию ответов в верхней части шкалы (3–5), что свидетельствует о преимущественно позитивной самооценке эмоционально-лидерских компетенций. Наиболее выраженные значения характерны для пунктов, связанных с пониманием эмоционального состояния других и социальным считыванием групповых процессов.

Результаты исследования по компонентам анкеты: наибольшую выраженность имеет социальная прозорливость (81,17% от максимума), далее – эмпатическое лидерство (74,22%) и эмоциональная саморегуляция (73,92%); наименьшее значение фиксируется у вдохновляющего влияния (72,10%), что может рассматриваться как приоритетная зона развития.

Полученные результаты свидетельствуют о статистически значимых положительных связях для всех исследуемых компонентов: саморегуляции ($\rho = 0,679$, $p < 0,001$); эмпатического лидерства ($\rho = 0,709$, $p < 0,001$); социальной прозорливости ($\rho = 0,642$, $p < 0,001$); вдохновляющего влияния ($\rho = 0,626$, $p < 0,001$).

Если построить радар-профиль, то он продемонстрирует то, какое развитие получили компоненты. На вертикальной оси самый высокий показатель будет у компонента «социальная прозорливость», так как точка наиболее удалена от центра; достаточно высокий показатель на вертикальной оси у компонента «эмоциональная саморегуляция»; находящийся на горизонтальной оси показатель «вдохновляющее влияние» низкий, так как точка максимально приближена к центру; показатель «эмпатическое лидерство» на горизонтальной оси находится на среднем или низком уровне.

Таблица 6

Распределение в процентах по компонентам

№	Компонент	Вопросы	Средний балл	Максимум	Процентное соотношение
1	Эмоциональная саморегуляция лидера	2, 8, 10, 12, 13, 14, 19	25,87	35	73,9
2	Эмпатическое лидерство	1, 5, 9, 11, 14, 16, 20	25,98	35	74,2
3	Социальная прозорливость	4, 7, 15	12,18	15	81,2
4	Вдохновляющее влияние	3, 6, 18	10,81	15	72,1

Источник: составлено автором по результатам опроса.

Обсуждение результатов

На основании проведенного статистического анализа можно сделать выводы о том, что процентные сравнительные данные по общему распределению, по курсам, полу и факультетам, обеспечивая сопоставление структуры долей уровней независимо от различий в численности подгрупп, подтверждают доминирование среднего уровня и наличие существенной доли высокого уровня владения лидерскими и эмоциональными компетенциями во всех стратах выборки. При этом количество женщин со средним уровнем развития лидерских и эмоциональных компетенций превышает количество мужчин со средним уровнем развития, тогда как по показателям высокого уровня количество мужчин превышает количество женщин. Значительное большее количество мужчин, чем женщин, определяют себя на низком уровне.

Количество студентов со средним уровнем компетенций незначительно увеличивается от первого к третьему курсу, тогда как максимальной высокий уровень продемонстрировали студенты второго курса.

Самое высокое количество студентов с высоким уровнем компетенций определено на факультете «Высшая школа управления», тогда как минимальное в выборке значение с высоким уровнем компетенций зафиксировано на факультете социальных наук и массовых коммуникаций.

Самое большое количество студентов со средним уровнем развития компетенций зафиксировано на финансовом факультете и факультете экономики и бизнеса. Значительное количество студентов с низким уровнем развития компетенций определено на юридическом факультете, факультете экономики и бизнеса и факультете информационных технологий и анализа больших данных. Наиболее выраженная связь наблюдается для эмпатического лидерства, далее следуют эмоциональная саморегуляция, социальная прозорливость и вдохновляющее влияние. В совокупности это подтверждает, что повышение каждого из компонентов сопряжено с ростом интегрального уровня эмоционально-лидерских характеристик, при этом сила связи варьирует от умеренной к высокой.

Таким образом, корреляционная модель подтверждает внутреннюю согласованность структуры опросника и позволяет интерпретировать компоненты как взаимосвязанные, но не тождественные элементы единой конструкции эмоционального лидерства.

Структурирование результатов с помощью радар-профиля по компонентам анкеты, выявляющим одновременно лидерские в сочетании с эмоциональными компетенциями, позволяет заключить, что студенты проявили высокий уровень умения «считывать» ситуацию в группе, понимать скрытые мотивы участников и чувствовать расстановку сил. На достаточно высоком уровне определяется умение студентов держать себя в руках, не поддаваться импульсивным эмоциям и сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях.

Зоной роста можно определить наименее развитое умение студентов вдохновлять других участников группы и выступать мощным мотиватором. Вместе с тем при высоком понимании ситуации (прозорливости) в лидерских проявлениях студентам не хватает эмоциональной поддержки участников группы, что также попадает в зону потенциального развития.

В качестве общего вывода по профилю участников опроса можно предположить, что большинство студентов предпочитают занимать позицию квалифицированного наблюдателя, отстраненно фиксирующего все, что происходит в группе, отлично контролируют себя, понимают проблемы участников, но не всегда спешат проявить эмпатию или вдохновить одноклассников на позитивные достижения для решения проблем.

Выводы

В условиях трансформации российского общества и экономики в парадигме «Индустрии 4.0» особое значение на фоне цифровиза-

ции и автоматизации приобретает человекоцентричность, в связи с чем данное исследование может иметь большую практическую значимость, поскольку студенты с высокими компетенциями эмоционального лидерства лучше справляются с информационной перегрузкой, характерной для ИТ-насыщенной среды, эффективно управляют кросс-функциональными командами в дистанционном режиме, проявляют компетенции эмоционального лидерства в разрешении конфликтов и вдохновляют коллектив на достижение поставленных целей и задач, генерирование новых идей, необходимых для развития технологического суверенитета России. Так как рутинный и простейший аналитический труд автоматизируются, эти качества являются незаменимыми для конкурентоспособности и профессионального развития выпускников вузов как кадрового резерва для государственных управленческих структур.

Результаты проведенного исследования могут быть учтены в разработке учебных образовательных программ и рабочих программ специальных дисциплин для повышения эмоциональной и лидерской адаптивности студентов к условиям трансформационной экономической и социальной среды страны, а также для практического использования работодателями-партнерами вузов при формировании эффективных управленческих команд.

Выявленная в результате данного исследования характеристика интеллектуального лидерства без значительной эмоциональной вовлеченности требует дальнейшего исследования по преодолению расхождения между осознанным восприятием студентами своих лидерских и эмоциональных компетенций и их поведенческой реализацией.

Литература

- Алешина, Шабанов 2024 – *Алешина А.Н., Шабанов С.В.* Эмоциональный интеллект: Российская практика. М.: Миф, 2024. 432 с.
- Воронцова, Тагай 2016 – *Воронцова И.И., Тагай Я.А.* Психологическое влияние социолингвистических факторов на массовую аудиторию при переводе рекламных текстов на другой язык // *Артикульт*. 2016. № 3 (23). С. 97–103.
- Гουλман и др. 2012 – *Гουλман Д., Бояцис Р., Макки Э.* Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Ред. М. Савина. М.: Альпина Паблишер, 2012. URL: <https://www.litres.ru/book/deniel-goulman/emocionalnoe-liderstvo-6882953/chitat-onlayn/> (дата обращения 21 марта 2026).
- Гурьянова, Кувалкина 2024 – *Гурьянова Е.Н., Кувалкина Е.А.* Особенности организации социально значимой воспитательной работы в вузе на примере во-

- лонтерской деятельности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 81–98. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-81-98
- Ильин 2000 – *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
- Люсин 2006 – *Люсин Д.В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
- Appelbaum et al. 2003 – *Appelbaum S.H., Audet L., Miller J.C.* Gender and leadership? Leadership and gender? A journey through the landscape of theories // *Leadership Organization Development Journal*. 2003. Vol. 24 (1). P. 43–51. DOI: 10.1108/01437730310457320
- Babalola et al. 2021 – *Babalola M.T., Mawritz M.B., Greenbaum R.L., Ren S., Garba O.A.* Whatever it takes: How and when supervisor bottom-line mentality motivates employee contributions in the workplace // *Journal of Management*. 2021. Vol. 47 (5). P. 1134–1154. DOI:10.1177/0149206320902521
- Bar-On 2006 – *Bar-On R.* The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI) // *Psicothema*. 2006. Vol. 18. Supl. P. 13–25.
- Bass, Riggio 2006 – *Bass B.M., Riggio R.E.* Transformational Leadership. 2nd edn. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006. DOI: 10.4324/9781410617095
- Bolman, Deal 2017 – *Bolman L.G., Deal T.E.* Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership. 6th ed. Wiley, 2017. DOI:10.1002/9781119281856
- Carton 2022 – *Carton A.M.* The Science of Leadership: A theoretical model and research agenda // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2022. Vol. 9 (1). P. 61–93. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-012420-091227
- Fiedler 1980 – *Fiedler F.E.* The contingency model and the dynamics of the leadership process // *Advances in Experimental Psychology*. 1980. Vol. 11. P. 59–112.
- Gruzina et al. 2019 – *Gruzina Yu.M., Mel'nichuk M.V., Belogash M.A.* Leadership ideas shaped by digital insights in higher education // *Upravlencheskie nauki = Management sciences in Russia*. 2019. Vol. 9 (4). P. 75–84. DOI: 10.26794/2404-022X-2019-9-4-75-84
- Haleem et al. 2024 – *Haleem A., Javaid M., Singh R.P.* Perspective of leadership 4.0 in the era of fourth industrial revolution: A comprehensive view // *Journal of Industrial Safety*. 2024. Vol. 1 (1). P. 10006, DOI: 10.1016/j.jinse.2024.100006
- Joseph et al. 2015 – *Joseph D.L., Dhanani L.Y., Shen B.C., McCord M.A.* Is a happy leader a good leader? A meta-analytic investigation of leader trait affect and leadership // *The Leadership Quarterly*. 2015. Vol. 26 (4). P. 557–576.
- Lee et al. 2023 – *Lee C.C., Yeh W.C., Yu Z., Lin X.-C.* The relationships between emotional intelligence, transformational leadership, and transactional leadership and job performance: A mediator model of trust // *Heliyon*. 2023. Vol. 9. Article 18007. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e18007
- Liden et al. 2025 – *Liden R.C., Wang X., Wang Y.* The evolution of leadership: Past insight, present trends, and future directions // *Journal of Business Research*. 2025. Vol. 186. Article 115036. DOI: 10.1016/j.jbusres.2024.115036
- Lord et al. 1984 – *Lord R.G., Foti R.J., De Vader C.L.* A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions //

- Organizational Behavior and Human Performance. 1984. Vol. 34 (3). P. 343–378. DOI: 10.1016/0030-5073(84)90043-6
- Mayer, Salovey 1997 – *Mayer J.D., Salovey P.* What Is Emotional Intelligence? // Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators. Basic Books. New York, 1997. P. 3–31.
- Mrisho, Mseti 2024 – *Mrisho D.H., Mseti S.* Emotional Intelligence: Concept, Theoretical Perspectives and Its Relevance on Job Performance // East African Journal of Interdisciplinary Studies. 2024. Vol. 7 (1). P. 28–37. DOI:10.37284/eajis.7.1.1817
- Ng 2017 – *Ng T.W.Y.* Transformational leadership and performance outcomes: Analysis of multiple mediation pathways // The Leadership Quarterly. 2017. Vol. 28 (3). P. 385–417. DOI: 10.1016/j.leaqua.2016.11.008
- Schuh et al. 2019 – *Schuh S.C., Zhebg M.X., Xin K.R., Fernandez J.A.* The interpersonal benefits of leader mindfulness: A serial mediation model linking leader mindfulness, leader procedural justice enactment, and employee exhaustion and performance // Journal of Business Ethics. 2019. Vol. 156 (4). P. 1007–1025. DOI: 10.1007/s10551-017-3610-7
- She et al. 2024 – *She Z., Ma L., Li Q., Jiang P.* Help or hindrance? The effects of leader workaholism on employee creativity // Journal of Business Research. 2024. Vol. 182. Article 114767. DOI:10.1016/j.jbusres.2024.114767
- Soto 2019 – *Soto S.J.* How replicable are links between personality traits and consequential life outcomes? // The Life Outcomes of Personality Replication Project. Psychological Science. 2019. Vol. 30. P. 711–727.
- Walter, Scheibe 2013 – *Walter F., Scheibe S.* A literature review on emotion-based model of age and leadership: New directions for the trait approach // The Leadership Quarterly. 2013. Vol. 24 (6). P. 882–901. DOI: 10.1016/j.leaqua.2013.10.003
- Zhang et al. 2023 – *Zhang G., Wang H., Li M.* Leader narcissism, perceived leader narcissism, and employee outcomes: The moderating effect of goal congruence // Journal of Business Research. 2023. Vol. 166. Article 114115. DOI: 10.1016/j.jbusres.2023.114115

References

- Aleshina, A.N. and Shabanov, S.V. (2024), *Ehmotsional'nyi intellekt: Rossiiskaya praktika* [Emotional Intelligence: Russian Practice], MIF, Moscow, Russia.
- Appelbaum, S.H., Audet, L. and Miller, J.C. (2003), “Gender and leadership? Leadership and gender? I journey through the landscape of theories”, *Leadership & Organization Development Journal*, no. 24 (1), pp. 43–51, DOI: 10.1108/01437730310457320.
- Babalola, M.T., Mawritz, M.B., Greenbaum, R.L., Ren, S. and Garba, O.A. (2021), “Whatever it takes: How and when supervisor bottom-line mentality motivates employee contributions in the workplace”, *Journal of management*, no. 47 (5), pp. 1134–1154, DOI: 10.1177/0149206320902521

- Bar-On, R. (2006), "The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)", *Psico-thema*, vol. 18, supl., pp. 13–25.
- Bass, B.M. and Riggio, R.E. (2006), *Transformational Leadership*, 2nd ed., Lawrence Erlbaum Associates Publishers, DOI:10.4324/9781410617095
- Bolman, L.G. and Deal, T.E. (2017), *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*, 6th ed., Wiley, USA, DOI: 10.1002/9781119281856
- Carton, A.M. (2022), "The Science of Leadership: A theoretical model and research agenda", *Annual Review of Organizational psychology and Organizational Behavior*, no. 9 (1), pp. 61–93, DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-012420-091227
- Fiedler, F.E. (1998), "The contingency model and the dynamics of the leadership process", *Advances in experimental psychology*, vol. 11, pp. 59–112.
- Goleman, D., Boyatzis, R. and McKee, A. (2012), *Ehmotsional'noe liderstvo: Iskusstvo upravleniya lyud'mi na osnove ehmotsional'nogo intellekta* [Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence], Alpina Publisher, Moscow, Russia.
- Guryanova, E.N. and Kuvalkina, E.A. (2024), "Organization peculiarities of socially significant educational work on the example of university volunteer activities", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 81–98, DOI: 10.28995/2073-6398-2024- 3-81-98
- Gruzina, Yu.M., Mel'nichuk, M.V. and Belogash, M.A. (2019), "Leadership ideas shaped by digital insights in higher education", *Upravlencheskie nauki = Management sciences in Russia*, vol. 9, no. 4, pp. 75–84, DOI: 10.26794/2404-022X-2019-9-4-75-84
- Haleem, A., Javaid, M. and Singh, R.P. (2017), "Perspective of leadership 4.0 in the era of fourth industrial revolution: A comprehensive view", *Journal of Industrial Safety*, vol. 1, no. 1, article 100006, DOI: 10.1016/j.jinse.2024.100006
- Ilyin, E.P. (2000), *Motivatsiya i motivy* [Motivation and Motives], Piter, St. Petersburg, Russia.
- Joseph, D.L., Dhanani, L.Y., Shen, B.C. and McCord, M.A. (2015), "Is a happy leader a good leader? A meta-analytic investigation of leader trait affect and leadership", *The leadership Quarterly*, 26 (4), pp. 557–576, DOI: 10.1016/j.leaqua.2015.04.001
- Lee, C.C., Yeh, W.C., Yu, Z. and Lin, X-C. (2023), "The relationships between emotional intelligence, transformational leadership, and transactional leadership and job performance: A mediator model of trust", *Heliyon*, vol. 9, article 18007, DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e18007
- Liden, R.C., Wang, X. and Wang, Y. (2025), "The evolution of leadership: Past insight, present trends, and future directions", *Journal of Business Research*, vol. 186, article 115036, DOI: 10.1016/j.jbusres.2024.115036
- Lord, R.G., Foti, R.J. and De Vader, C.L (1984), "A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions", *Organizational Behavior and Human Performance*, no. 34 (3), pp. 343–378, DOI: 10.1016/0030-5073(84)90043-6
- Lyusin, D.V. (2006), "A New Method for Measuring Emotional Intelligence: EmInt Questionnaire", *Psychological Diagnostics*, no. 4, pp. 3–22.

- Mayer, J.D. and Salovey, P. (1997), *What Is Emotional Intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, Basic Books, New York, USA, pp. 3–31.
- Mrisho, D.H. and Mseti, S. (2024), “Emotional Intelligence: Concept, Theoretical Perspectives and Its Relevance on Job Performance”, *East African Journal of Interdisciplinary Studies*, vol. 7, no. 1, pp. 28–37, DOI: 10.37284/eajis.7.1.1817
- Ng, T.W.Y. (2017), “Transformational leadership and performance outcomes: Analysis of multiple mediation pathways”, *The Leadership Quarterly*, no. 28 (3), pp. 385–417, DOI: 10.1016/j.leaqua.2016.11.008
- Schuh, S.C., Zhebg, M.X., Xin, K.R. and Fernandez, J.A. (2019), “The interpersonal benefits of leader mindfulness: a serial mediation model linking leader mindfulness, leader procedural justice enactment, and employee exhaustion and performance”, *Journal of Business Ethics*, no. 156 (4), pp. 1007–1025, DOI: 10.1007/s10551-017-3610-7
- She, Z., Ma, L., Li, Q. and Jiang, P. (2024), “Help or hindrance? The effects of leader workaholicism on employee creativity”, *Journal of Business Research*, vol. 182, article 114767, DOI: 10.1016/j.jbusres.2024.114767
- Vorontsova, I.I. and Tagai, Ya.A. (2016), “The Psychological Influence of Sociolinguistic Factors on the Mass Audience in the Translation of Advertising Texts into Another Language”, *Artikult*, no. 3 (23), pp. 97–103.
- Walter, F. and Scheibe, S. (2013), “A literature review ns emotion-based model of age and leadership: New directions for the trait approach”, *The Leadership Quarterly*, no. 24 (6), pp. 882–901, DOI: 10.1016/j.leaqua.2013.10.003
- Zhang, G., Wang, H. and Li, M. (2023), “Leader narcissism, perceive leader narcissism, and employee outcomes: The moderating effect of goal congruence”, *Journal of Business Research*, vol. 166, article 114115, DOI: 10.1016/j.jbusres.2023.114115

Информация об авторе

Марина В. Мельничук, доктор экономических наук, кандидат педагогических наук, профессор, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия; 125167, Москва, Ленинградский пр., д. 49/2; mvmelnichuk@fa.ru

Information about the author

Marina V. Melnichuk, Dr. of Sci. (Economics), Cand. of Sci. (Pedagogy), professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia; bld. 49/2, Leningradsky Avenue, Moscow, Russia, 125167; mvmelnichuk@fa.ru

Устный иноязычный научный дискурс аспирантов-нелингвистов: диагностика ошибок и педагогические решения

Илона Ю. Багдасарова

*Московский политехнический университет,
Университет мировых цивилизаций им. В.В. Жириновского,
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
Москва, Россия*

*Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия, artameli@mail.ru*

Аннотация. В условиях глобальной интернационализации науки устная иноязычная научная речь становится ключевым компонентом профессиональной компетентности исследователя. Однако в российской системе подготовки аспирантов неязыковых специальностей этому аспекту уделяется недостаточно внимания: традиционная подготовка к кандидатскому минимуму по иностранному языку по-прежнему ориентирована на перевод и реферирование, в то время как развитие спонтанной устной научной речи остаётся в большинстве своем маргинальным. Настоящее исследование направлено на выявление дискурсивных особенностей и типичных языковых трудностей, характерных для устных экзаменационных выступлений аспирантов-нелингвистов. На основе анализа пилотного корпуса транскриптов экзамена кандидатского минимума аспирантов Санкт-Петербургского государственного университета выявлены и классифицированы речевые единицы, включающие функциональные средства (терминология, дискурсивные маркеры, риторические приемы) и ошибки (грамматические, лексико-семантические, коллокационные). Результаты показали, что аспиранты демонстрируют высокую предметную насыщенность речи, но при этом испытывают значительные трудности на грамматическом уровне, а также у них наблюдается интерференция русского языка и дефицит чувства дискурсивной осведомленности. На основе полученных данных предложены практико-ориентированные педагогические рекомендации, интегрирующие ИИ-инструменты, корпусный анализ и контекстуализированные микроупражнения, направленные на формиро-

вание функциональной дискурсивной компетенции. Исследование подчеркивает необходимость смещения акцента в обучении с формального выполнения шаблонных заданий на развитие адаптивной, риторически осознанной устной научной речи, соответствующей требованиям современной международной академической коммуникации.

Ключевые слова: устная научная речь, аспиранты неязыковых специальностей, кандидатский минимум, корпусный анализ, дискурсивные стратегии, типичные ошибки, лингводидактические рекомендации, ЕАР/ESP

Для цитирования: Багдасарова И.Ю. Устный иноязычный научный дискурс аспирантов-нелингвистов: диагностика ошибок и педагогические решения // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2026. № 3. С. 86–103. DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-86-103

Oral foreign-language academic discourse of non-linguistic doctoral students: error diagnosis and pedagogical solutions

Ilona Yu. Bagdasarova

*Moscow Polytechnic University, Zhirinsky University of World Civilizations,
People's Friendship University of Russia, Moscow, Russia,
Saint-Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
artameli@mail.ru*

Abstract. In the context of global internationalisation of science, oral foreign-language academic discourse is becoming a key component of a researcher's professional competence. However, in the Russian system of training doctoral students in non-linguistic specialisations, this aspect does not receive sufficient attention: traditional preparation for the candidate's examination in a foreign language is still focused on translation and summarising, while the development of spontaneous oral academic speech remains largely marginal. This study aims to identify the discursive features and typical linguistic difficulties characteristic of oral examination presentations of doctoral students in non-linguistic specialisations. Based on the analysis of a pilot corpus of candidate exam transcripts from doctoral students at St Petersburg State University, speech units have been identified and classified, including functional means (terminology, discourse markers, rhetorical devices) and errors (grammatical, lexico-semantic, collocational). The results showed that doctoral students demonstrate high subject saturation of speech but experience significant difficulties at the grammatical level, as well as interference from Russian and a lack of discourse awareness. Based on the data obtained, practice-oriented pedagogical recommendations are proposed, integrating AI tools, corpus analysis

and contextualised micro-exercises aimed at developing functional discursive competence. The study highlights the need to shift the focus in teaching from the formal execution of template tasks towards developing adaptive, rhetorically aware oral academic speech that meets the demands of modern international academic communication.

Keywords: oral academic discourse, postgraduate students of non-linguistic specialties, candidate's minimum exam, corpus-based analysis, discursive strategies, typical errors, linguodidactic recommendations, EAP/ESP

For citation: Bagdasarova, I.Yu. (2026), "Oral foreign-language academic discourse of non-linguistic doctoral students: error diagnosis and pedagogical solutions", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 86–103, DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-86-103

Введение

В условиях многолетнего тренда на интернационализацию научного пространства владение иноязычной научной речью становится обязательным компонентом профессиональной компетентности современного исследователя. Это обусловлено ключевыми требованиями академической среды: во-первых, необходимостью публиковаться в международных журналах, подавляющее большинство которых используют английский язык как основной язык коммуникации; во-вторых, требованием устного представления результатов на международных конференциях, где рабочим языком также выступает английский [Благинин и др. 2023]. По оценкам исследователей, на сегодняшний день около 85% публикаций в международных научных журналах выходят на английском языке, причем значительная их часть написана авторами, для которых он не является родным [Pradier 2026]. Умение пользоваться английским в качестве

...медиатора между академическими сообществами разных стран дает ученым расширение научной видимости, рост цитируемости, вовлечение в глобальные проекты, а также несет серьезные вызовы, связанные с подготовкой научных результатов на иностранном языке [Арцишевская 2025, с. 106].

Этот глобальный контекст непосредственно отражается на национальной системе подготовки научных кадров. С 1 марта 2022 г. обучение в аспирантуре регулируется федеральными государственными требованиями (ФГТ), утвержденными приказом

Минобрнауки России от 20.10.2021 № 951¹. В отличие от прежних ФГОС ВО, ФГТ смещают акцент с формальной аккредитации образовательных программ на оценку результативности научной деятельности аспиранта, включая его способность представлять исследования на иностранном языке. Хотя ФГТ формально не закрепляют освоение иноязычных компетенций, сдача кандидатского минимума по иностранному языку остается обязательной для всех аспирантов. Практика автора и ее коллег, преподающих в ведущих российских вузах, свидетельствует, что экзаменационные задания по иностранному языку по-прежнему воспроизводят структуру, заложенную в ФГОС ВО: проверку навыков перевода, аннотирования/реферирования и устного выступления². Таким образом, кандидатский минимум по иностранному языку фактически превращается в ключевой индикатор готовности аспиранта к рецепции и репродукции научной речи в устной и письменной форме [Бубман 2021]. Вместе с тем подготовка аспирантов неязыковых специальностей в постоянно меняющемся научном и академическом контексте ведется в условиях явного дисбаланса: требования к устной научной речи продолжают расти,

...тогда как методическая поддержка и эмпирические исследования, посвященные реальным трудностям аспирантов при выполнении устных и письменных заданий, остаются крайне ограниченными [Амерханова 2017, с. 5].

В исследованиях по английскому языку для академических и профессиональных целей (EAP/ESP) традиционно доминировал фокус на письменных жанрах научной коммуникации – научной статье, аннотации, реферате, диссертации [Шпит 2024; Hyland 2016].

¹ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 20.10.2021 № 951 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)» (зарегистрирован 23.11.2021 № 65943). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111230037>

² Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» Московского политехнического университета, научная специальность «Машиностроение», уровень обучения «аспирантура». URL: [https://mospolytech.ru/sveden/files/B.1.3_Inostranny_yazyk\(12\).pdf](https://mospolytech.ru/sveden/files/B.1.3_Inostranny_yazyk(12).pdf) (дата обращения 15 февраля 2026).

Многие исследования функционируют на стыке двух подходов: лингвистического и психолого-педагогического [Нуриева 2019; Sibul 2017]. Письменный научный дискурс являлся объектом детального анализа как в лингвистике, так и в педагогике. Например, лингвисты изучают особенности академического письма русскоязычных авторов и показывают, что они используют больше абстрактных существительных и нетипичных для англоязычного корпуса конструкций, но реже прибегают к глагольным формам, придаточным предложениям и хеджированию [Кочетова, Ильинова 2020]. В сопоставительных исследованиях аннотаций к научным статьям М.В. Миколайчик подтвердила, что русскоязычные авторы значительно реже применяют хеджирование по сравнению с англоязычными коллегами [Миколайчик 2020], а Т.В. Толстова приходит к выводу, что русскоязычные аннотации отличаются меньшим объемом, упрощенной структурой и сниженным лексическим разнообразием [Толстова 2020] (лингвистический и дискурсивный компоненты).

Благодаря достижениям компьютерной лингвистики многие исследования, посвященные жанровой специфике научной речи, характеризуются обширными статистическими данными и высокой степенью формализации анализа. Вместе с тем, несмотря на объем собранных данных и потенциал корпусной лингвистики, такие работы зачастую ограничиваются констатацией языковых особенностей, не предлагая педагогически значимых решений для преодоления выявленных трудностей. Что касается преподавателей EAP/ESP, в силу специфики профессии, их отличает практико-ориентированность, приверженность к выполнению учебного плана, стремление вести занятия по имеющемуся учебному пособию. Преподаватели, занимающиеся разработкой учебных пособий, часто ориентируются на потребности собственных вузов, и ограничиваются узким кругом проблематики, не имея времени, а порой компетенции, для погружения в обширный материал, имеющийся в распоряжении современной лингвистики [Уваров 2018].

Таким образом, можно выделить две основные проблемы. Во-первых, подавляющее большинство существующих исследований сосредоточено на письменных жанрах иноязычной научной коммуникации, традиционно рассматриваемых как основные инструменты академической репутации и цитируемости. Между тем в условиях усиления интернационализации науки всё большую значимость приобретает устная научная речь – как форма представления результатов на конференциях, защиты диссертаций, участия в международных проектах, прохождения грантовых и экзаменационных процедур, а также реализации академической мобильности. Во-вторых, разработчики учебных пособий либо

ориентируются исключительно на локальные потребности своего вуза, либо недостаточно учитывают достижения современной лингвистики в области письменного и устного научного дискурса.

Анализ литературы в области лингводидактики показывает, что для русскоязычных магистрантов и аспирантов характерен ряд устойчивых трудностей, обусловленных как лингвистической дистанцией между русским и английским языками, так и традициями преподавания иностранного языка в российских технических вузах. На грамматическом уровне наиболее распространены ошибки, связанные со структурой английского предложения, порядком слов, видо-временной системой глагола (включая активный и пассивный залоги) и употреблением предлогов [Добрынина 2017]. На лексико-семантическом уровне также доминируют интерференционные явления: использование ложных когнатов, калькирование абстрактных понятий и недостаточное владение академическими существительными. Особенно выражены трудности на collocational уровне: русскоязычные говорящие часто механически воспроизводят шаблонные фразы, не осознавая их функционального контекста, что связано с отсутствием в русском языке аналогичных collocational норм [Добрынина 2018].

С другой стороны, как отмечают многие преподаватели EAP/ESP, магистранты и аспиранты неязыковых специальностей обладают высоким уровнем предметной компетентности [Сучугова 2021]. Стремясь продемонстрировать глубину знаний по своей теме, они концентрируются на содержательной точности и терминологической насыщенности, зачастую пренебрегая риторической организацией выступления, логическими связками и средствами взаимодействия с аудиторией [Мирзоева 2022; Грамма 2023]. В российском контексте эта тенденция усиливается спецификой подготовки к кандидатскому минимуму, которая традиционно ориентирована на формальное выполнение трех задач – перевода, реферирования и устного ответа по заранее известному шаблону, а также недостаточно отведенным часам на иностранный язык и низким входным уровнем аспирантов неязыковых специальностей [Багдасарова 2025].

Несмотря на растущий интерес к устной научной речи в междunarодной лингводидактике, в российских исследованиях по-прежнему недостаточно эмпирических работ, основанных на анализе реальных экзаменационных выступлений аспирантов неязыковых специальностей. Особенно мало исследований, сочетающих лингвистическую диагностику типичных ошибок с разработкой практико-ориентированных педагогических решений. Настоящее исследование призвано восполнить этот пробел.

Цель настоящего исследования – выявить дискурсивные особенности и типичные языковые трудности, характерные для устной научной речи аспирантов неязыковых специальностей в условиях сдачи кандидатского минимума по иностранному языку, и на этой основе разработать рекомендации по совершенствованию системы подготовки к устной части экзамена. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- 1) провести сплошной анализ пилотного корпуса транскриптов устных ответов аспирантов;
- 2) классифицировать используемые языковые средства и выявить типичные ошибки;
- 3) определить соотношение функционально значимых дискурсивных стратегий и коммуникативных нарушений;
- 4) предложить практико-ориентированные педагогические рекомендации, направленные на развитие устной иноязычной научной компетенции аспирантов.

Методы и материалы

В исследовании использован качественно-количественный подход, сочетающий методы корпусной лингвистики и педагогического анализа. Основным методом сбора данных стала аудиозапись устных ответов 16 аспирантов Санкт-Петербургского государственного университета в ходе сдачи кандидатского минимума по английскому языку с последующей транскрипцией материалов. Для анализа применен метод сплошной выборки: все релевантные языковые случаи ($n = 187$) были выявлены и классифицированы по индуктивному принципу.

Ниже приведем описание выборки и условий сбора пилотного корпуса транскриптов, собранных во время сдачи кандидатского минимума аспирантами Санкт-Петербургского государственного университета. Участники представляли научные специальности «1.2.1 – Искусственный интеллект и машинное обучение», «3.1.6 – Онкология, лучевая терапия», «3.1.22 – Инфекционные болезни», «5.6.6 – История науки и техники». Всего в корпус вошли выступления 16 человек: 9 мужчин и 7 женщин. Для двух аспирантов русский язык не являлся родным. Уровень владения английским языком участников был зафиксирован посредством входного тестирования на момент начала 2024/2025 учебного года. Результаты тестирования показали, что все участники находились на уровне B1–B1+. Аудиозапись устных ответов осуществлялась в течение одного экзаменационного дня. Полученные транскрипты были

проанализированы с целью выявления дискурсивных особенностей и типичных ошибок с последующей классификацией.

Далее опишем процедуру проведения экзамена и критерии оценки устных ответов.

Кандидатский минимум по иностранному языку в СПбГУ проводится в два этапа: письменный (перевод отрывка научной статьи по специальности с английского языка на русский) и устный. Итоговая оценка формируется как сумма баллов, полученных аспирантом за обе части экзамена, переводится в столбальную систему балльно-рейтинговой системы СПбГУ, а затем в оценки.

Устная часть включает три задания, направленные на проверку навыков аннотирования/реферирования и устной научной речи. Часть заданий заранее известна аспирантам и не предполагает спонтанного характера выступления. Первое задание – аннотирование фрагмента научной статьи, тематически связанной со специальностью аспиранта; второе – презентация собственного исследовательского проекта; третье – ответы на вопросы экзаменационной комиссии по представленной презентации. Общая продолжительность устного выступления одного аспиранта составляет около 30 минут, не считая времени, отведенного на подготовку аннотации.

На основе 16 транскриптов пилотного корпуса методом сплошной выборки были выявлены все релевантные случаи использования языковых средств, включая терминологические единицы, дискурсивные маркеры, риторические приемы ($n = 149$), а также типичные коммуникативные и грамматические ошибки ($n = 38$). Всего в корпусе зафиксировано 187 языковых случаев.

Результаты и дискуссия

Представленная ниже классификация разработана автором на основе индуктивного анализа описанного выше пилотного корпуса. В нее вошли четыре основные категории: терминосистема (терминология), дискурсивные маркеры (средства организации дискурса), риторические средства (риторические приемы) и разговорные элементы (стилистические отклонения).

1. Терминосистема, включая аббревиатуры (*non-linearity*, *Kalman filter*, *miRNA*).
2. Дискурсивные маркеры:
 - а) введение темы (*the article under discussion deals with...*);
 - б) переходы (*now I may turn to the next part...*);
 - в) выводы (*to conclude...*);

- г) логические связки (*however, so, therefore*);
 - д) пассивные конструкции (*it should be noted, as was mentioned earlier*);
 - е) хеджинг и модальность (*potentially, it could be argued that..., allegedly*);
 - ж) сторителлинг, статистика, примеры (в том числе личные/исторические);
 - з) цитаты (*45,000 men in Russia and 1.5 million around the world are diagnosed with prostate cancer with 10 percent of survival rate*).
3. Риторические средства:
- а) сравнения (*if it walks and talks like a duck then it must be a duck*);
 - б) метафоры (*we must keep pace with the giants*);
 - в) эпитеты (*robust (transmission parameters), rigorous (research)*);
 - г) фразеологизмы (*a state-of-the-art technology*);
 - д) эмфатические грамматические конструкции (*If we did do that...*);
 - е) речевые клише (*the main takeaway from this article is, strictly speaking*).
4. Разговорные элементы (*our results are bad!, a bunch of cells*).

Итоговое распределение выявленных языковых средств по категориям представлено в табл. 1. В ней указаны количественные и процентные показатели для каждой категории, а также репрезентативные примеры из транскриптов.

Анализ показал, что доминирующей категорией в устных ответах аспирантов является терминология (39%), что свидетельствует о высокой предметной ориентации выступлений. На втором месте – средства организации дискурса (34%), включая структурирующие маркеры и пассивные конструкции, что указывает на стремление к логическому оформлению речи. Доля риторических приёмов составляет 21%, тогда как стилистические отклонения встречаются редко – всего в 6% случаев, преимущественно в форме эмоционально окрашенных разговорных выражений.

Преобладание терминологии (39%) и средств организации дискурса (34%) свидетельствует о том, что аспиранты в первую очередь стремятся продемонстрировать предметную компетентность и структурную упорядоченность речи, которые они трактуют как ключевые ожидания экзаменационной комиссии. При этом риторические приемы и разговорные элементы, составляющие суммарно значительную долю в 27%, могут указывать на осознанное стремление аспирантов к выразительности и аргументативности, пусть и в рамках академической сдержанности.

Таблица 1

Количественные и качественные характеристики
выявленных языковых средств

Показатель	Терминология	Организация дискурса	Риторические приемы	Стилистические отклонения
Примеры	1. ballistic coefficient 2. duplexer 3. inhibitor TFPI 4. Crispr-cas-9 5. miRNA 6. PCR test 7. electron accelerator 8. capsids of viruses 9. UVM-architecture 10. down-conversion mixer 11. tissue factor pathway	1. I have divided my presentation into three parts 2. Let me sum up what has been said before 3. This brings me to my next point 4. "Aerodynamics are for those who don't know how to build a powerful engine" – a quote by Ferrari 5. During WW2 Germany used this engine in its fighter planes	1. successful (experiment) 2. effective (treatment) 3. raw (data) 4. significantly higher 5. a stand-alone (device) 6. the best-in-its-class (gene) 7. We stood on the shoulders of those who came before	1. It's been nice talking to you 2. It is a real nightmare
Количество, ед.	59	52	32	6
Доля, %	39	34	21	6

Параллельно с анализом функциональных языковых средств был проведен учет типичных ошибок, допущенных аспирантами в ходе устного экзамена. Всего было зафиксировано 38 случаев, которые были классифицированы по трем основным категориям: грамматические, лексико-семантические и коллокационные. Распределение ошибок по категориям представлено в табл. 2.

Таблица 2

Классификация и распределение
типичных ошибок аспирантов в устной научной речи

Показатель	Грамматические ошибки	Лексико- семантические ошибки	Ошибки с предложными коллокациями
Примеры	1. we have 4 printer 2. we give answer 3. last don't publish (вместо: our last research article wasn't published)	1. we have market (вместо we have a model) 2. topic has particular significant 3. our research has a great perspective	1. the statement of the problem 2. patient of cancer 3. the suppressor of the tumor 4. to influence on
Количество, ед.	22	9	7
Доля, %	57	23	20

Грамматические ошибки составляют более половины всех зафиксированных случаев (57%), что указывает на недостаточную автоматизацию базовых структур английского языка даже у аспирантов с уровнем В1–В1+. Лексико-семантические ошибки (23%) в основном обусловлены интерференцией русского языка («ложные друзья переводчика», кальки), тогда как коллокационные ошибки (20%) отражают недостаточное владение устойчивыми научными сочетаниями, особенно в сфере предложного управления. В ходе практических занятий по английскому языку для специальных целей замечено, что особые трудности у студентов вызывает лексика с абстрактными значениями [Колачева 2024].

*Педагогические рекомендации
по развитию устной иноязычной научной речи
аспирантов неязыковых специальностей*

Как отмечают современные исследователи, устный академический дискурс представляет собой самостоятельный жанр со специфической структурой, риторикой и стратегиями взаимодействия с аудиторией [Хадапурченко 2022]. В отличие от письменной речи, он характеризуется спонтанностью, интерактивностью, необходимостью оперативного реагирования на вопросы и использования дискурсивных маркеров для организации потока речи [Малюга 2023]. Этот сдвиг указывает на необходимость пересмотра существующих подходов к обучению: наряду с традиционными навыками перевода и реферирования, которые часто составляют основу подготовки к сдаче кандидатского минимума у аспирантов неязыковых специальностей, целесообразно также уделять внимание целенаправленному формированию компетенции устной научной презентации.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о существенном разрыве между формальными требованиями кандидатского минимума и реальным уровнем сформированности устной научной речи у аспирантов. Несмотря на владение предметной терминологией, участники демонстрируют недостаточную автоматизацию базовых грамматических структур, недостаточное освоение академической лексики и ограниченное использование дискурсивных средств. Эти трудности свидетельствуют о том, что в текущей практике подготовки к кандидатскому минимуму по иностранному языку преобладает акцент на традиционных форматах – таких как заучивание шаблонных ответов и перевод, – в то время как целенаправленное развитие функциональной дискурсивной компетенции, включая навыки спонтанной устной научной речи, остаётся недостаточно проработанным. Ниже предлагаются практические рекомендации, выстроенные в соответствии с выявленными трудностями и направленные на повышение эффективности обучения устной научной речи в условиях подготовки к кандидатскому минимуму.

1. Грамматическая автоматизация в научной речи. У аспирантов уровня B1–B1+ 57% грамматических ошибок приходится на времена, залог и согласование; традиционные упражнения вне контекста не работают, так как в спонтанной речи студенты возвращаются к упрощённым конструкциям. Для автоматизации рекомендуются микро-упражнения на материале собственного исследования, трансформация активных конструкций в пассивные

с ИИ-проверкой, короткие презентации с целевыми грамматическими структурами, а также аудиодиагностика с автоматической транскрипцией и последующим анализом ошибок.

2. Академическая лексика и преодоление интерференции. Доля лексико-семантических ошибок (23%) обусловлена ложными когнатами, калькированием и словообразовательными нарушениями, что свидетельствует о неосвоенности академической лексики как функциональной системы, а не о дефиците словарного запаса. Эффективными приемами коррекции являются составление дисциплинарных списков «ложных друзей» с помощью ИИ, тренировка абстрактных существительных через переформулировку тезисов, корпусные проверки употребления (Google Scholar) и ИИ-редактура для замены разговорных формулировок на академические аналоги.

3. Научные коллокации и предложное управление. Нарушение устойчивых сочетаний и предложного управления (20% ошибок) вызвано механическим воспроизведением фраз без осознания лексической сочетаемости. Формирование навыка требует создания коллокационных карт (ключевое понятие + типичные партнеры + предлоги), поиска и замены ошибочных коллокаций через корпусы, анализ смысловых оттенков предлогов (например, *results of* vs. *results from*), а также аудиодиктанта с автоматической транскрипцией и последующей самопроверкой.

Предложенные рекомендации, ориентированные на развитие функциональной устной научной речи, выстроены вокруг реального исследовательского контента аспиранта, что повышает мотивацию и обеспечивает перенос навыков в экзаменационную и профессиональную коммуникацию. Аспирантам-нелингвистам, как указывает И.И. Воронцова, они предлагают выбор – ситуацию, когда им доступно множество учебных действий, разработанных с учетом множества различных стилей обучения – что-то вроде *smorgasbord* – шведского стола [Воронцова 2022]. Такой подход позволяет не только повысить вовлеченность в учебный процесс и устранить типичные ошибки, но и сформировать устойчивую дискурсивную компетенцию, соответствующую требованиям современной международной науки и российской системы подготовки научных кадров.

Благодарности

Данная статья выполнена при поддержке проекта РУДН № 061012-0-000 «Лингво-когнитивные инструменты прогнозирования в корпоративном дискурсе».

Acknowledgements

This paper has been supported by RUDN project № 061012-0-000 “Linguistic-cognitive forecasting tools in corporate discourse”.

Литература

- Амерханова 2017 – *Амерханова О.О.* Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2017. 25 с.
- Арцишевская 2025 – *Арцишевская А.Н.* Роль научного перевода в обеспечении качества и видимости публикаций // Научный редактор и издатель. 2025. № 10 (1). С. 104–113. DOI: 10.24069/SEP-25-30
- Багдасарова 2025 – *Багдасарова И.Ю.* Empirical Insights into the Needs and Challenges of Postgraduate Students in Oral Scientific Discourse in English: A Study from Russian Non-Language Specialties // The World of Academia: Culture, Education. 2025. № 7. С. 38–46.
- Благинин и др. 2023 – *Благинин В.А., Гончарова М.Н., Соколова Е.В.* Вырваться с национального уровня»: наукометрический вектор развития российских журналов в МНБД // Управленец. 2023. Т. 14. № 4. С. 33–57. DOI: 10.29141/22185003-2023-14-4-3. EDN: JTINUG.
- Бубман 2021 – *Бубман Р.М.* Подготовка глоссария для сдачи аспирантом экзамена кандидатского минимума по иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-1. С. 98–102.
- Воронцова 2022 – *Воронцова И.И.* Полифония форм формирующего оценивания // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 78–91. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91
- Грамма 2023 – *Грамма Д.В.* Развитие терминологической компетентности магистрантов неязыковых направлений подготовки в процессе изучения английского языка для профессиональных целей // Концепт. 2023. № 11. С. 30–41.
- Добрынина 2017 – *Добрынина О.Л.* Грамматические ошибки в англоязычном академическом письме: причины появления и стратегии коррекции // Высшее образование в России. 2017. № 8/9. С. 100–107.
- Добрынина 2018 – *Добрынина О.Л.* Проблемы англоязычного академического письма: лексические ошибки, причины их появления и стратегии коррекции // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 75–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-10-75-83
- Колачева 2024 – *Колачева И.О.* Слова и смыслы в ментальных пространствах ‘public relations’ и ‘public diplomacy’: лингводидактический аспект обучения языку специальности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 28–48. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-28-48
- Кочетова, Ильинова 2020 – *Кочетова Л.А., Ильинова Е.Ю.* Англоязычный академический дискурс в транслингвальной ситуации: корпусно-ориентированное

- изучение лексических маркеров // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2020. Т. 19. № 5. С. 25–37. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2020.5.3>
- Малюга 2023 – *Малюга Е.Н.* Корпусный подход к исследованию корпоративной коммуникации // Russian Journal of Linguistics. 2023. № 27 (1). С. 152–172. DOI: 10.22363/2687-0088-33561
- Миколайчик 2020 – *Миколайчик М.В.* Лексическое хеджирование в англоязычных аннотациях российских научных статей по экономике: корпусное исследование // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2020. № 5. С. 38–47.
- Мирзоева 2022 – *Мирзоева Ф.Р.* Формирование умений в системе универсальных компетенций в процессе изучения иностранного языка в аспирантуре // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 132–135.
- Нуриева 2019 – *Нуриева Н.С.* К вопросу о коммуникативно-когнитивном подходе в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2019. № 3. С. 32–40. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-3-32-40
- Сучугова 2021 – *Сучугова Н.Ю.* Иностранный язык как инструмент освоения профессии // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 3. С. 77–86. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-3-77-86
- Толстова 2020 – *Толстова Т.В.* Корпусный анализ жанровых конвенций в российских и зарубежных аннотациях к научным статьям // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 1. С. 118–129.
- Уваров 2018 – *Уваров В.И.* Актуальные проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе и их возможные решения // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 145–156. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-145-156
- Харапудченко 2022 – *Харапудченко О.В.* Обучение студентов магистратуры устойчивому иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2022. 25 с.
- Шпит 2024 – *Шпит Е.И.* Развитие умений внутридисциплинарного письма у аспирантов технического вуза (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2024. 24 с.
- Hyland 2016 – *Hyland K.* Teaching and Researching Writing. New York; London: Routledge, 2016. 314 p. DOI: 10.4324/9781315717203
- Pradier et al. 2026 – *Pradier C. et al.* How multilingual is scholarly communication? Mapping the global distribution of languages in publications and citations // Journal of the Association for Information Science and Technology. 2026. DOI: 10.1002/asi.70055.
- Sibul 2017 – *Sibul V.* Psycholinguistic analysis of lexical-semantic structure in linguistic consciousness of Russian, English and German native speakers // Training, Language and Culture. 2017. № 1 (2). С. 54–70. DOI: 10.29366/2017tlc.1.2.4

References

- Amerkhanova, O.O. (2017), *Teaching Postgraduate Students Foreign-Language Academic Writing through the Tandem Method: English Language*, Abstract of PhD Dissertation Tambov, Russia.
- Artsishevskaya, A.N. (2025), "Scientific translation as a factor of publication quality and visibility", *Science Editor and Publisher*, vol. 10, no. 1, pp. 104–113, DOI: <https://doi.org/10.24069/SEP-25-30>
- Bagdasarova, I.Yu. (2025), "Empirical Insights into the Needs and Challenges of Postgraduate Students in Oral Scientific Discourse in English: A Study from Russian Non-Language Specialties", *The World of Academia: Culture, Education*, no. 7, pp. 38–46.
- Blagin, V.A., Goncharova, M.N., and Sokolova, E.V. (2023), "Going Global: The Scientometric Development Path of Russian Academic Journals in International Reference Databases", *Upravlenets [The Manager]*, vol. 14, no. 4, pp. 33–57, DOI: 10.29141/2218 5003-2023-14-4-3, EDN: JTINUG
- Bubman, R.M. (2021), "Preparation of glossary for postgraduate examination of candidate minimum in foreign language", *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 71-1, pp. 98–102.
- Dobrynina, O.L. (2017), "Grammar Errors in Academic Writing in English: Causes and Strategies of Correction", *Higher Education in Russia*, no. 8/9, pp. 100–107.
- Dobrynina, O.L. (2018), "Problems of English-Language Academic Writing: Lexical Errors, Their Causes, and Correction Strategies", *Higher Education in Russia*, vol. 27, no. 10, pp. 75–83, DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-10-75-83.
- Hyland, K. (2016), *Teaching and Researching Writing*, Routledge, New York, London, DOI: 10.4324/9781315717203
- Gramma, D.V. (2023), "Development of terminological competence among master's students of non-linguistic areas in the process of learning English for special purposes", *Koncept*, no. 11, pp. 30–41, available at: <https://e-koncept.ru/2023/231107.htm> (Accessed 20 January 2026).
- Kharapudchenko, O.V. (2022), *Teaching Master's Students Oral Foreign-Language Academic Discourse Using Interactive Technology*: Abstract of PhD Dissertation. Nizhny Novgorod, Russia.
- Kochetova, L.A., and Il'inova, E.Yu. (2020), "English academic discourse in translinguistic context: corpus-based study of lexical markers", *Science journal of volgograd state university. Linguistics*, vol. 19, no. 5, pp. 25–37, DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2020.5.3>
- Kolacheva, I.O. (2024), "Words and their semantics in the framework of mental spaces of 'public relations' and 'public diplomacy': the linguodidactics of teaching English for special purposes", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 28–48, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-28-48.
- Malyuga, E.N. (2023), "A Corpus-Based Approach to Corporate Communication Research", *Russian Journal of Linguistics*, no. 27 (1), pp. 152–172, DOI: 10.22363/2687-0088-33561

- Mirzoeva, F.R. (2022), "Skills formation in the system of universal competencies in the process of studying a foreign language in graduate school", *World of Science, Culture, Education*, no. 1 (92), pp. 132–135.
- Mykolaychuk, M.V. (2020), "Lexical hedging in English abstracts of Russian Research Articles on Economics: A Corpus-Based Study", *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta Seriya 2 Yazykoznanie*, no. 5, pp. 38–47.
- Nurieva, N.S. (2019), "Issues of communicatively cognitive approach in FL teaching students of non-linguistics majors", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 32–40, DOI: 10.28995/2073-6398-2019-3-32-40
- Pradier, C. et al. (2026), "How multilingual is scholarly communication? Mapping the global distribution of languages in publications and citations", *Journal of the Association for Information Science and Technology*, DOI: 10.1002/asi.70055
- Shpit, E.I. (2024), *Development of Intra-disciplinary Writing Skills in Doctoral Students of a Technical University (Based on the English Language)*, Abstract of PhD dissertation. Tomsk, Russia.
- Sibul, V. (2017), "Psycholinguistic analysis of lexical-semantic structure in linguistic consciousness of Russian, English and German native speakers", *Training, Language and Culture*, no. 1 (2), pp. 54–70, DOI: 10.29366/2017tlc.1.2.4
- Suchugova, N.Yu. (2021), "Foreign language as a tool of acquiring profession", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 77–86, DOI: 10.28995/2073-6398-2021-3-77-86
- Tolstova, T.V. (2020), "Corpus Analysis of Genre Conventions in Russian and International Research Article Abstracts", *Moscow University Bulletin. Series 19 – Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 118–129.
- Vorontsova, I.I. (2022), "Polyphony of formative assessment forms", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 78–91, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91
- Uvarov, V.I. (2018), "Topical issues of teaching a foreign language in a non-linguistic university and their possible solutions", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 145–156, DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-145-156

Информация об авторе

Илона Ю. Багдасарова, Московский политехнический университет, Москва, Россия; 107023, Москва, Россия, ул. Большая Семеновская, д. 38;

Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского, Москва, Россия; 119049, Россия, Москва, Ленинский проспект, д. 1/2, стр. 1;

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия, 117198, Россия, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6;

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия 199034, Университетская наб. д. 7-9; artameli@mail.ru

Information about the author

Ilona Yu. Bagdasarova, Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia; bld. 38, Bolshaya Semyonovskaya Street, Moscow, Russia, 107023;

V.V. Zhirinovskiy University of World Civilizations, Moscow, Russia; bld. 1/2k1, Leninskii Avenue, Moscow, Russia, 119049;

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia; bld. 6, Miklukho-Maklaya Street, Moscow, Russia, 117198;

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; bld. 7-9, Universitetskaya Embankment, St. Petersburg, Russia, 199034; artameli@mail.ru

О средствах повышения эффективности преподавания лингвистических дисциплин в поликультурной среде

Елена В. Рюмкова

*Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
Астрахань, Россия, khlopkova_elen@mail.ru*

Аннотация. Современное высшее образование переживает период значительной интернационализации, что неизбежно приводит к формированию мультикультурных учебных групп. В условиях преподавания лингвистических дисциплин, где объектом изучения является сама структура языка и его неразрывная связь с культурой, роль студента как активного субъекта межкультурного взаимодействия возрастает до первостепенного значения. В статье проводится анализ эффективности дидактических стратегий, специально разработанных для активизации субъектной позиции обучающихся, представляющих различные культурные среды (в частности, русскоязычную и туркменоязычную). Объектом исследования выступают такие ключевые лингвистические курсы, как общее языкознание, лингвострановедение, интерпретация художественного текста, сравнительная лингвистика и межкультурная коммуникация. Особое внимание уделяется подходам, использующим родной язык студента как ресурс (концепция L1 as a resource). Исследуется, как целенаправленное интегрирование элементов родного языка и культурного опыта обучающихся влияет на развитие их межкультурной компетенции, на понимание сложных лингвистических концепций и, как следствие, на общую академическую успеваемость в мультикультурной образовательной среде.

Ключевые слова: мультикультуральная аудитория, субъектность студента, межкультурное взаимодействие, лингвистическая дидактика, L1 as a Resource, L2 as a Barrier, компетенции

Для цитирования: Рюмкова Е.В. О средствах повышения эффективности преподавания лингвистических дисциплин в поликультурной среде // Вестник РГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2026. № 3. С. 104–117. DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-104-117

How to improve the effectiveness of teaching linguistic disciplines in a multicultural class

Elena V. Ryumkova

*Astrakhan Tatishchev State University
Astrakhan, Russia, khlopkova_elen@mail.ru*

Abstract. Modern higher education is going through a period of significant internationalization, which inevitably leads to the formation of multicultural study groups. In the context of teaching linguistic disciplines, where the object of study is the very structure of the language and its inseparable connection with culture, the role of the student as an active subject of intercultural interaction becomes of utmost importance. The paper analyzes the effectiveness of didactic strategies specifically designed to enhance the subjectivity of students representing different cultural backgrounds (in particular, Russian- and Turkmen-speaking students). The object of the study is such key linguistic courses as general linguistics, linguistic and cultural studies, interpretation of literary texts, comparative linguistics, and intercultural communication. Special attention is paid to approaches that use the student's native language as a resource (the concept of L1 as a resource). The study examines how the purposeful integration of students' native language and cultural experiences affects the development of their intercultural competence, understanding of complex linguistic concepts, and, consequently, their overall academic performance in a multicultural educational environment.

Keywords: multicultural classroom, student subjectivity, intercultural interaction, linguistic didactics, L1 as a Resource, L2 as a Barrier, competencies

For citation: Ryumkova, E.V. (2026), "How to improve the effectiveness of teaching linguistic disciplines in a multicultural class", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 104–117, DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-104-117

Введение

Развитие современного высшего образования характеризуется глобализацией, что приводит к формированию мультикультурных аудиторий в вузах. По данным Росстата на 2024 год доля иностранных студентов в России превышает 10% (этот показатель

характерен прежде всего для филологических факультетов¹). Преподавание фундаментальных лингвистических дисциплин (таких как общее языкознание, типология или сравнительная грамматика, интерпретация текста) требует от преподавателя не просто трансляции знаний, но и организации эффективного межкультурного диалога [Макарова 2024], в рамках которого

...изначальное несовпадение фоновых знаний и культурных предположений и сиюминутное восприятие контекста определяют то, как коммуникант осознает дискурс сквозь культурно приемлемый для него сценарий речевого поведения [Воронцова 2018, с. 39].

С учетом сказанного задача преподавателя не сводится к традиционному объяснению грамматических категорий иностранного текста, но предполагает необходимость стимулировать студентов к рефлексии, примером которой может выступать попытка туркменского студента сравнить суффиксальную модальность (*-meli* для *должен*) с английскими *must/should*, выступая при этом своеобразным культурным медиатором языковых и культурологических процессов [Шепелева, Гордеева, Кузнецова 2025].

В такой среде эффективны такие субъектные стратегии, как *peer teaching* (студенты обучают сверстников особенностям родного языка), *mind-maps* семантических полей (английский – *home, house* как дом, туркменский *öý* как клан) и анализ коннотаций (цвета: туркменская бирюза *gök* как удача, английское *blue* как грусть) [Селькова 2020]. Это развивает не только лингвистическую компетенцию, но и толерантность, мотивацию и навыки диалога. Например, туркмены могут проиллюстрировать агглютинацию своего языка, помогая русскоязычным студентам понять различия с флексивным русским языком, что, по данным аналогичных исследований, повышает вовлеченность студентов в учебный процесс на 20–30% [Елизарова 2001; Вугат 1997].

В соответствии с традиционным подходом к образовательному процессу студенты с иным культурным бэкграундом часто рассматриваются как объекты коррекции или адаптации к доминирующей академической культуре. Однако современная дидактика настаива-

¹ Образовательная миграция в Россию: современное состояние и перспективы развития. 2024. URL: <https://russiancouncil.ru> HYPERLINK “<https://russiancouncil.ru/activity/policybriefs/obrazovatel'naya-migratsiya-v-rossiyu-sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya/>”/activity/policybriefs/obrazovatel'naya-migratsiya-v-rossiyu-sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya/ (дата обращения 19 ноября 2025).

ет на признании студента полноценным субъектом образовательного процесса, обладающим уникальным лингвокультурным опытом. Другими словами, студент в такой аудитории должен выступать не пассивным реципиентом знаний, а активным участником межкультурного взаимодействия, где указанные лингвистические дисциплины служат инструментом преодоления культурных барьеров [Вугам 1997].

Исследуемые в статье методы особенно актуальны для туркменских студентов, изучающих английский язык как иностранный. Их адаптация к мультикультурной аудитории ускоряется через такие методы, снижая отсев и повышая академические результаты. Этим обусловлена актуальность проведенного исследования.

Целью статьи выступает теоретическое обоснование и эмпирический анализ влияния стратегий, ориентированных на субъектность студента в межкультурном взаимодействии, на эффективность освоения лингвистических курсов. Достижение поставленной цели потребовало решения ряда задач:

- проанализировать понятие «субъектность студента» в контексте межкультурного взаимодействия;
- предложить и описать стратегии преподавания лингвистических дисциплин в мультикультурной аудитории;
- выявить эффективность описанных стратегий в освоении лингвистических учебных дисциплин в мультикультурных аудиториях.

Предложенные и описанные в статье стратегии прошли апробацию в ходе учебных занятий по дисциплинам «Общее языкознание», «Лингвострановедение», «Сравнительная лингвистика» и «Межкультурная коммуникация» для студентов 3–4 курсов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность «История и иностранный язык (английский)». Занятия проходили в мультикультурной аудитории, состоящей из русскоязычных и туркменоязычных студентов.

Концептуальные основы межкультурной компетенции в мультикультурной лингвистической аудитории

Субъектность в образовании понимается как способность студента к самодетерминации, рефлексии и активному преобразованию образовательной среды². В мультикультурной аудитории эта

² Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе: Учеб. пособие. М.: Просвещение. 1991. 222 с.

субъектность тесно связана с концепцией межкультурной компетенции [Вугат 1997], которая включает знания, умения и установки, позволяющие эффективно интерпретировать и соотносить культурные явления.

Применительно к лингвистике, субъектность проявляется в способности студента:

- рефлексировать над структурой своего родного языка – Language 1 (далее – L1) через призму теоретических концепций;
- аргументировать различия и сходства между L1 и языками, изучаемыми в рамках курса (L2, L3 и т. д.);
- принимать участие в этимологической экспертизе родного языка, опираясь на свой языковой опыт и обогащая общее знание группы.

Ключевой стратегией, обеспечивающей субъектность, является подход “L1 as a Resource” (родной язык как ресурс), который противопоставляется подходу “L1 as a Barrier” (родной язык как препятствие). Этот подход предполагает систематическое использование лингвистического материала родного языка студентов для иллюстрации и проверки универсальности изучаемых теорий [Селькова 2020]. В рамках этого же подхода

...преподавателю современного вуза необходимо уделять особое внимание отбору и организации учебного материала, который должен способствовать формированию коммуникативной компетенции, развивать межкультурную компетенцию, иметь проблемно-ситуативный характер, быть аутентичным» [Гурьянова 2025, с. 68].

Для эффективной работы в мультикультурной аудитории при преподавании лингвистических дисциплин необходимо внедрение специфических заданий и форматов взаимодействия [Винокурова, Васильева 2019].

Задания на сопоставительную рефлексию

Вместо того чтобы требовать от студента абстрактного понимания той или иной языковой категории, преподаватель предлагает сопоставить ее проявление в нескольких языках. Так, при изучении темы «Типология глагола» студентам предлагается привести примеры выражения категории вида в их родном языке (в нашем случае туркменском) и сопоставить их с русским и английским материалом.

В туркменском языке категория вида реализуется семантически: разные глаголы обозначают однократное / завершённое (совершенный вид) или длительное / повторяющееся (несовершенный вид) действие. Так, глагол *gitmek* (идти, ехать) обозначает однократное действие (направление – туда), а глагол *gelmek* (прийти, приехать) выражает завершённое действие (направление – обратно). При этом глагол *ylgamak* (бегать, бежать) не имеет пары в совершенном виде.

Пример: *Düýn men kino gidip geldim* (Вчера я **ходил** в кино).

В русском языке вид выражен морфологически: префиксами, суффиксами и чередованием основ в парах. Например, глаголы *идти* (несовершенный вид, однократное действие) – *ходить* (несовершенный вид, многократное); *пойти* (совершенный вид). Или *бежать* – *бегать* (несовершенный вид); *побежать* (совершенный вид). Пример: *Я ходил в кино* (однократное действие, направление – туда). *Я сходил в кино* (совершенный вид, завершённое действие). В английском языке вид глагола выражен аналитически: простые формы (simple) используются для завершённого/фактуального (perfective) действия, continuous – для процессуального/длительного (imperfective). Например, глагол *go* при использовании в Past Simple (went) как правило выражает завершённое действие; а *be going* (Continuous: *was going*) – процесс.

Таблица 1

Видовое сопоставление глаголов *ходить* и *бегать*
в туркменском, русском и английском языках

Концепт	Туркменский (лексика)	Русский (морфология)	Английский (аналитика)
Идти (однократно)	gitmek	идти (несовершенный вид)	go/went
Ходить (часто)	gitmek/gelmek (контекст)	ходить (несовершенный вид)	go (habitual)
Прийти (завершённое действие)	gelmek	прийти (совершенный вид)	have gone/ arrived
Бегать/бежать	ylgamak	бегать/бежать	run/be running

При таком подходе студент перестает быть пассивным получателем информации, а становится активным участником сопоставительного анализа двух (и более) языков.

Туркменские студенты приезжают в Россию с богатым культурным багажом, где туркменский язык под влиянием персидских и арабских традиций отличается от русского (принадлежащего к восточнославянской группе языков) и английского (который относится к германской языковой ветви).

Анализ семантических полей – это метод, который связывает родной язык с изучаемым, делая обучение личным и мотивирующим. В данном контексте проектная работа, требующая, например, анализа культурно-маркированной лексики или фразеологии, активизирует субъектность через личный опыт. Актуально звучит в данном случае утверждение И.И. Воронцовой о том, сколь насущно в подобных проектах «подчеркнуть усилия студентов и поощрить развитие их рассуждений, а не только добиться правильного ответа» [Воронцова 2022]. Так, анализ семантических полей, связанных, например, с понятиями *родство* (при изучении модуля “*Family*”) или *цвета* в родном языке и их отражение в системе терминов изучаемого языка позволяют студенту выступить в роли культурного медиатора, объясняя не только саму лексическую единицу, но и социокультурные различия. В модуле “*Family*” туркменское понятие родства шире английского: значение слова *ýaýa* (бабушка) предполагает не только биологическую бабушку, но и эмоциональную роль наставницы в клане, в то время как английское *grandmother* более нейтрально и ядерно. Студентам, не знающим туркменский язык, данное различие можно интерпретировать следующим образом: «В туркменской семье *ýaýa* – это центр мудрости, как *бабушка* в русском, но с акцентом на коллективные традиции, в то время как английское *grandmother* отражает преимущественно узко семейную модель и не несет ярко выраженной социально-наставнической коннотации».

Аналогичным образом семантическое поле *цвета* раскрывает культурные различия двух языков. В туркменском *gök* (небо) ассоциируется с бирюзой (*gök-mämi*), символом удачи и защиты. В английском *blue* – это спокойствие или грусть (*feeling blue*). Туркменский студент, изучая цвета, может прийти к самостоятельному выводу о том, что в его родном языке бирюзово-голубой цвет ассоциируется с домом, который предоставляет человеку защиту, а в английском *turquoise* – просто драгоценный камень. Сравнение такого рода помогает понять, почему англичане говорят *green with envy* (завистливый), а туркмены используют лексему *gök* для выражения радости.

Такой подход делает студента своего рода экспертом: он не просто переводит и понимает слова, но объясняет социокультурный подтекст того, что содержит в себе язык.

Например:

- в *аудитории* туркменский студент сравнивает слова *ata-enä* (отец-мать как единое понятие семьи) с английским *parents*, показывая разницу в понятиях коллективизм / индивидуализм;
- в *общении с русскоязычными друзьями* он может объяснить им, почему в туркменской культуре цвет *qora* (черный) – траур, но *äñ* (белый) – чистота и праздник, в отличие от английских *black tie* (формальность) или *white lie* (невинная ложь);
- в *эссе или дебатах* преподаватель может предложить студентам провести сравнительный анализ фразеологии на материале родного и изучаемого языков по теме “*Cultural gaps in language learning*”. Поскольку в рамках данной темы студент опирается на собственный языковой и культурный опыт, а не заучивает абстрактные правила, он, описывая особенности словоупотребления на родном языке, чувствует себя более уверенно в процессе говорения на иностранном языке, что, в свою очередь, снижает страх сделать ошибку и повышает беглость устной иноязычной речи. Более того, метод сравнительного анализа усиливает мотивацию студентов, их память и критическое мышление, превращая языковые барьеры в мосты культурного диалога.

В процессе прохождения курса лексикологии студентам в мультикультурных аудиториях можно предложить построение mind-maps (ментальных карт) для различных слов:

...ментальная карта – это инструмент для структурирования идей с многоуровневой ассоциативной системой. Работая в группах, обучающиеся выделяют основную тему в виде ключевого слова, затем выстраивают связи второго, третьего порядка и т. д., дополняя карту изображениями и используя для этого различные цвета [Пирогова 2022, с. 36].

При выполнении таких заданий студенты различных национальностей добавляют коннотации, свойственные их родным культурам. Это обогащает дискуссию, облегчает понимание иноязычных слов и терминов, одновременно повышая эмпатию и мотивацию иностранных студентов к изучению дисциплины. Так, мультикультурным группам можно предложить рассмотреть ментальную карту английского понятия *home*.

- *центр*: английское слово *home* + его базовое значение *house* (место жительства);
- *ветви синонимов / коллокаций*: *house, apartment, make yourself at home*;

- *культурные коннотации*: туркменский студент может добавить лексему: *öý* (дом как клан, гостеприимство, ковры на полу; коннотация – тепло семьи и *toy* праздников); русскоязычный студент может назвать лексему: *дом* (уют); коннотация – ностальгия по родине); английский контекст: *home sweet home* (индивидуализм, неприкосновенность частной жизни);
- *эмоциональные ассоциации*: для туркменов дом – защита (*öý – qal’a* как крепость), грусть разлуки; сравнение с английским *homesick*. Для англичан дом тоже защита (мой дом – моя крепость);
- *визуализация*: рисунки – туркменские юрта или ковер, русский деревенский дом и английский коттедж.

Видя вклад в групповую работу, студенты мотивированы глубже изучать лексику иностранного языка. Более того, такая интеграция помогает им выстраивать дружественные отношения между собой, снижая культурные барьеры. Более того, подобная «мульти-интервенция» – взаимопроникновение одного культурного слоя в другой – демонстрирует студентам всевластие разных по структуре языков и развивает в них умение увидеть за «неприхотливыми» лексическими единицами «необъятный мир истории, цивилизации и культуры» [Халилова 2020, с. 97].

Следующий формат взаимодействия студентов, который можно предложить в мультикультурной аудитории, использует метод *peer teaching* (взаимное обучение). Он предоставляет студентам возможности обучать одноклассников особенностям своего языка в рамках конкретной лингвистической категории. В качестве примера может выступать тема модальности. В рамках данной (и не только) темы от студента требуется не только знание материала, но и умение его структурировать, (при необходимости) упрощать и объяснять представителям иных культур. Более того, в процессе передачи такого рода знаний туркменские студенты получают возможность делиться уникальными особенностями туркменского языка, одновременно оттачивая владение английским. Такой подход не только способствует более эффективному пониманию лингвистических категорий, но и рождает у студентов уважительное толерантное отношение к чужой культуре.

Туркменские студенты, чей язык сочетает тюркские корни с персидско-арабским влиянием, привносят свое видение в процесс сравнительного анализа своего и чужого языков, предлагая языковой материал, который существенно отличается от русского или английского.

Эффективность преподавания в мультикультурной аудитории, ориентированного на субъектность, оценивается не только по

формальным результатам тестов, но и по качественным показателям вовлеченности студентов в процесс обучения. Исследования показывают, что студенты, активно вовлеченные в межкультурный диалог, демонстрируют более высокие результаты при выполнении задач, требующих понимания и применения теории, а не только запоминания конкретной лексической единицы или грамматического правила [Алиева 2007]. В частности, наблюдается снижение ошибок, связанных с переносом грамматических категорий родного языка на изучаемый язык, поскольку студент изначально рефлексивирует над различиями в родном и иностранном языках [Bennet 1986].

Обучение в мультикультурных группах (с использованием метода сравнительного анализа) способствует развитию у студентов чувства толерантности и этноотносительности (последнее предполагает способность человека видеть явления с позиции другой культуры) [Елизарова 2001]. Студенты, участвующие в регулярном межкультурном обмене знаниями, демонстрируют готовность принимать неоднозначные ответы в лингвистическом анализе и меньше склонны к этноцентристским суждениям о примитивности или нелогичности языковых структур.

Активизация субъектности всех участников процесса приводит к демократизации учебной среды. Материал курса обогащается за счет разнообразных примеров, что делает его более релевантным и интересным для всех студентов, включая носителей доминирующего языка.

Преподавание лингвистических дисциплин в условиях мультикультурного образовательного пространства требует фундаментального сдвига парадигмы: от транслятивной модели к конструктивистской, основанной на признании того, что студент выступает в роли активного субъекта не только учебного процесса, но и самого межкультурного взаимодействия. Лингвистика, будучи наукой о структуре и функциях языка в культуре, идеально подходит для реализации такого подхода.

Выводы

Стратегии, основанные на принципе “L1 as a Resource” (использование родного языка как инструмента познания и сравнения), наряду с использованием формата взаимного обучения (peer teaching) продемонстрировали свою высокую дидактическую эффективность, трансформировав потенциальные барьеры (на пути овладения иностранным языком) в катализаторы познания.

Такого рода трансформация приводит к двум ключевым результатам: во-первых, к более глубокому и устойчивому освоению теоретического лингвистического материала, поскольку студенты проверяют универсальность теорий на собственном эмпирическом опыте; во-вторых, к формированию комплексных компетенций XXI в. К ним относятся не только академические навыки, но и способность к критическому мышлению (анализ собственных и чужих культурных установок), глубокой рефлексии (осознание собственной лингвокультурной позиции) и, что наиболее важно, способности к конструктивному межкультурному диалогу.

Таким образом, успешная адаптация лингвистической дидактики к мультикультурной аудитории заключается в создании такой образовательной среды, где каждый студент, независимо от его исходного лингвистического бэкграунда, выступает в роли эксперта-носителя и активного исследователя.

Перспективы дальнейших исследований должны быть направлены на преодоление методологических пробелов, выявленных в ходе данной работы. В частности, критически важной задачей является разработка и валидизация стандартизированных инструментов оценки уровня межкультурной субъектности. Такие инструменты должны выходить за рамки традиционного тестирования знаний и измерять динамику развития рефлексивных установок, способности к культурному сопоставлению и успешности в роли межкультурного посредника в рамках лингвистических задач. Развитие этой методологической базы позволит не только повысить качество преподавания, но и обеспечить более точную оценку вклада интернационализации образования в формирование всесторонне развитой личности специалиста.

Литература

- Алиева 2007 – Алиева Н.Н. Лингвокультурология, межкультурная коммуникация и кросскультурная лингвистика. 2007. URL: https://www.rusnauka.com/8_NPE_2007/Philologia/19454.doc.htm (дата обращения 29 ноября 2025).
- Винокурова, Васильева 2019 – Винокурова М.А., Васильева Н.П. Роль межкультурной коммуникации в системе высшего образования // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2019. Т. 10. № 4. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/43KLSK419.pdf> (дата обращения 21 ноября 2025).
- Воронцова 2018 – Воронцова И.И. Культурно обусловленные коммуникативные неудачи: культура – текст – интерпретация // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 31–40. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-31-40

- Воронцова 2022 – *Воронцова И.И.* Полифония форм формирующего оценивания // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 78–91. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91
- Гурьянова 2025 – *Гурьянова Е.Н.* Воспитательные возможности иностранного языка в современном вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2025. № 3. С. 61–76. DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-61-76
- Елизарова 2001 – *Елизарова Г.В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб.: СПГУ им. А.И. Герцена, 2001. 371 с.
- Макарова 2024 – *Макарова Е.Н.* Лингвокультурная адаптация студентов из Туркменистана к среде российского вуза // Многоязычие в образовательном пространстве. 2024. Т. 16. № 2. С. 161–170. DOI: 10.35634/2500-0748-2024-16-2-161-170
- Пирогова 2022 – *Пирогова Л.И.* Способы активизации речемыслительной деятельности на иностранном языке в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 31–42. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-31-42
- Селькова 2020 – *Селькова А.В.* Формирование опыта межкультурного взаимодействия у студентов в условиях поликультурной среды современного вуза // Актуальные вопросы образования. 2020. Т. 1. С. 100–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=pxdfek> (дата обращения 29 ноября 2025).
- Халилова 2020 – *Халилова Л.А.* Власть языка и язык власти // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 96–105. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-96-105
- Шепелева, Гордеева, Кузнецова 2025 – *Шепелева Е.В., Гордеева Н.В., Кузнецова С.В.* Особенности преподавания английского языка студентам-иностранцам (анализ практического опыта работы со студентами из Туркменистана) // Педагогическое образование в России. 2025. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-angliyskogo-yazyka-studentam-inostrantsam-analiz-prakticheskogo-opyta-raboty-so-studentami-iz> (дата обращения 11 октября 2025).
- Bennet 1986 – *Bennet J.* Modes of Cross-Cultural Training: Conceptualizing Cross-Cultural Training as Education // International Journal of Intercultural Relations. 1986. Vol. 10. No. 2. URL: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90002-7) (дата обращения 21 ноября 2025).
- Byram 1997 – *Byram M.* Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters. 1997. 136 p.

References

- Alieva, N.N. (2007), “Linguoculturology, Intercultural Communication, and Cross-Cultural Linguistics”, available at: https://www.rusnauka.com/8_NPE_2007/Philologia/19454.doc.htm (Accessed 29 November 2025).

- Bennet, J. (1986), "Modes of Cross-Cultural Training: Conceptualizing Cross-Cultural Training as Education", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 10, no. 2, available at: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90002-7) (Accessed 21 November 2025).
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia, USA.
- Elizarova, G.V. (2001), *Formation of students' intercultural competence in the process of teaching foreign language communication*, Ph.D. Thesis, SPGU imeni A.I. Gertsena, Saint Petersburg, Russia.
- Gur'yanova, E.N. (2025), "Educational opportunities of a foreign language in a modern university", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 61–76, DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-61-76
- Khalilova, L.A. (2020), "The power of language and the language of power", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 96–105, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-96-105
- Makarova, E.N. (2024), "Linguocultural adaptation of students from Turkmenistan to the Russian University environment", *Russian Journal of Multilingualism and Education*, vol. 16, no. 2, pp. 161–170, DOI: 10.35634/2500-0748-2024-16-2-161-170
- Pirogova, L.I. (2022), "Ways to activate speech-thinking activity in foreign language at a non-linguistic university", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 31–42, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-31-42
- Sel'kova, A.V. (2020), "Acquiring experience of cross-cultural interaction in a multicultural environment of a modern university", *Aktual'nye voprosy obrazovaniya*, vol. 1, pp. 100–104, available at: (Accessed 29 November 2025).
- Shepeleva, E.V., Gordeeva, N.V. and Kuznetsova, S.V. (2025), "Features of Teaching English to Foreign Students (Analysis of Practical Experience Working with Students from Turkmenistan)", *Pedagogical Education in Russia*, no. 4, pp. 185–193, available at: <https://pedobrazovanie.ru/en/?view=article&id=8089:osobennosti-prepodavaniya-anglijskogo-yazyka-studentam-inostrantsam-analiz> (Accessed 11 October 2025).
- Vinokurova, M.A. and Vasil'eva, N.P. (2019), "The Role of Intercultural Communication in Higher Education", *Mir nauki. Sotsiologiya, filologiya, kul'turologiya*, vol. 10, no. 4, available at: <https://sfk-mn.ru/PDF/43KLSK419.pdf> (Accessed 21 November 2025).
- Vorontsova, I.I. (2018), "Culturally conditioned communicative failures: culture – text – interpretation", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 31–40, DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-31-40
- Vorontsova, I.I. (2022), "Polyphony of formative assessment forms", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 78–91, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91

Информация об авторе

Елена В. Рюмкова, кандидат филологических наук, Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева, Астрахань, Россия; 414056, Россия, Астрахань, ул. Татищева, д. 20а; khlopkova_elen@mail.ru

Information about the author

Elena V. Ryumkova, Cand. of Sci. (Philology), Astrakhan Tatishchev State University, Astrakhan, Russia; bld. 20a, Tatishchev Street, Astrakhan, Russia, 414056; khlopkova_elen@mail.ru

Методический инструментарий

УДК 378

DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-118-137

Воспитательная среда в иноязычном образовании: от мероприятий к образовательным событиям

Елена Н. Гурьянова

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, elenagur@list.ru*

Аннотация. В статье обосновывается необходимость создания воспитательной среды на занятиях по иностранному языку в ответ на запрос современного общества о тесной взаимосвязи обучения и воспитания в образовательном пространстве вуза. Выявлено противоречие между необходимостью формирования ценностных ориентаций, гражданской идентичности и профессионального самосознания и недостаточной методологической базой, а также формальным отношением к воспитательной работе. Смена парадигмы, сфокусированной на знаниях, в сторону личностно-ориентированного подхода создает условия для использования элементов событийной педагогики на занятиях иностранным языком.

Автор анализирует понятия «воспитательная среда» и «воспитательное пространство», выделяя их структурные характеристики. Особое внимание уделяется педагогическому дизайну как методу, позволяющему перейти от мероприятий к событиям, вызывающим у студентов больший эмоциональный отклик, и, соответственно, оказывающим большее воспитательное воздействие.

Статья представляет собой теоретико-методическую работу с элементами описания практического опыта.

Ключевые слова: воспитательное пространство вуза, патриотизм, воспитание, ценности, педагогический дизайн, событийная педагогика

Для цитирования: Гурьянова Е.Н. Воспитательная среда в иноязычном образовании: от мероприятий к образовательным событиям // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2026. № 3. С. 118–137. DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-118-137

Upbringing environment in foreign language education: from activities to educational events

Elena N. Guryanova

Russian State University for the Humanities

Moscow, Russia, elenagur@list.ru

Abstract. The article substantiates the necessity of forming an educational environment within foreign language classes as a response to contemporary societal demands regarding the interrelation of education and upbringing in the university educational space.

A contradiction is identified between the requirement to cultivate value orientations, civic identity and professional self-awareness and the existing insufficiency of methodological foundations as well as a formalized attitude to educational activities. The transition from a knowledge-based paradigm to a personality-oriented approach favours the introduction of components of event-based pedagogy into foreign language class.

Presenting conceptual analyses of the notions “educational environment” and “educational space”, the author places emphasis on their structural features. Pedagogical design is examined as a methodological instrument that facilitates progression from isolated events to deliberately engineered occurrences which elicit stronger affective responses among students and, accordingly, exert a more pronounced educational effect.

The paper is positioned as theoretical and methodological work, supplemented by illustrative descriptions of practical implementation.

Keywords: educational space of the university, patriotism, upbringing, values, pedagogical design, event pedagogy

For citation: Guryanova, E.N. (2026), “Upbringing environment in foreign language education: from activities to educational events”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 118–137, DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-118-137

Введение

Современный мир предъявляет к выпускнику вуза высокие требования, что, в свою очередь, предполагает переосмысление целей, задач, подходов и предметного содержания учебных программ различных дисциплин. Растет профессиональная конкуренция в разных сферах, обусловленная турбулентностью происходящих в мире политических, экономических, социокультурных процессов. В связи с этим одним из важных направлений образовательной

деятельности становится не только учебная, но и внеучебная работа, определяющая качество подготовки специалистов. Благодаря интеграции образовательной и воспитательной составляющих учебного процесса мы можем говорить о всестороннем развитии личности студента. Современный студент имеет активную жизненную позицию, при принятии решений старается руководствоваться гуманистическими принципами, умеет адаптироваться к изменениям. В этом сценарии воспитательная деятельность приобретает стратегическое значение.

Возникает закономерный вопрос, какой предмет обладает наибольшим воспитательным потенциалом. С точки зрения исследователей, иностранный язык занимает особое место в ряду претендентов. Как отмечает И.Б. Антонова:

Если язык есть не что иное, как средство познания мира, то и изучение ИЯ связано с познанием целого ряда явлений, отношений, связей, которые воспринимаются и осознаются нами не атомарно, а целостно и проблемно в процессе иноязычной коммуникации с другими. Такого рода взаимодействие хотя и может иметь идентичную с системным обучением цель, но в ней будет гораздо чаще угадываться множественность и непредсказуемость способов ее реализации [Антонова 2019, с. 16].

Следовательно, на занятиях по иностранному языку обучающиеся осваивают не только лексику и грамматику, но и культурные коды и ценности представителей разных стран. Язык через рефлекссию и сравнения помогает формировать собственные ценностные ориентации.

Актуальность статьи обусловлена сменой парадигмы со «знаниевой» на «личностно-ориентированную», что отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ¹ а также задачами, поставленными Указом Президента Российской Федерации В.В. Путиным № 809 от 9 ноября 2022 г.² При этом исследователи отмечают противоречие между необходимостью формирования у студентов таких ценностей как гражданственность,

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (посл. ред.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 12 марта 2026).

² Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения 21 февраля 2026).

патриотизм, созидательный труд, приоритет духовного над материальным и недостаточной теоретико-методологической проработанности подходов к развитию данных качеств. Этические качества самого преподавателя также являются значимым фактором воспитательного воздействия [Сороковых и др. 2026].

Е.Н. Дмитриева и Л.А. Полуянова выделяют следующие подходы в воспитательной деятельности вуза: аксиологический, деятельностный, личностно-ориентированный, системно-целевой, компетентностный. Эти авторы подходят к проблеме воспитания в вузе с точки зрения гуманизации процесса обучения, толерантности, равноправного взаимодействия в системе «преподаватель–студент», культуросообразности [Дмитриева, Полуянова 2017]. В связи с этим необходимо создание специализированной педагогически организованной, управляемой среды в рамках образовательного процесса, в которой будет реализовываться воспитательное воздействие. Студент в такой среде осознает значимость своей деятельности, понимает ценность себя как личности и свой вклад в развитие общества.

В то же время А.Н. Цепкова ориентируется на этико-педагогический подход, для реализации которого необходим тщательный анализ условий, способствующих нравственному становлению молодых людей. Она считает, что необходимо создание такой среды, при которой соединение профессионального знания и воспитательного воздействия приведет к тому, что принимаемые студентами нормы морали, этики, нравственности станут ориентиром в их будущей профессии. При этом преподаватель является для обучающихся тем самым носителем ценностей, к которым они стремятся. Будучи важной фигурой для студентов, педагог должен тщательно продумывать способы и методы систематического воздействия на студентов, исходя из норм, зафиксированных в Кодексе этики вуза, действуя с максимальным тактом, уважением к личности и пониманием методологии процессов управления [Цепкова 2025].

В полном созвучии с этой позицией представляется и теза И.И. Воронцовой о том, что сама

...практика преподавания убеждает, что студенты вполне могут забыть слова или действия педагога, но в их памяти останутся чувства и ощущения, вызванные отношением к ним, единением в работе и атмосферой в аудитории [Воронцова 2022, с. 83].

В контексте рассматриваемой проблематики имеют место серьезные противоречия, затрудняющие формирование смысло-жизненных стратегий профессионального воспитания и саморазвития студентов [Акутина, Калинина 2016].

*Теоретико-методологические основы:
воспитательная среда
и воспитательное пространство вуза*

Принимая решение относительно воспитательного потенциала различных дисциплин, в нашем случае иностранного языка, преподаватель сталкивается с проблемой, как встроить формирование ценностных ориентаций в контекст каждого занятия, а также насколько проведение внеаудиторных мероприятий является достаточным и эффективным для воспитания студентов.

Воспитательная среда является неотъемлемой частью современного образовательного учреждения, способствуя взаимодействию педагогов и студентов на более глубоком уровне чем, собственно, в процессе обучения. Кроме внеаудиторной работы, включающей различные мероприятия факультетского, университетского и межвузовского уровней, мы говорим и о комфортности внешней среде: чистоте аудиторий, удобстве рекреаций, библиотеки, кафе и т. д., а также об университетской этике, соблюдаемой преподавателями и студентами.

Любая среда представляет собой полифункциональную систему, нацеленную на развитие гармоничной личности, и пронизывает все сферы вузовской жизни. Положительное влияние среды на студентов не может и не должно осуществляться стихийно. Воспитательное пространство вуза – суть, в первую очередь, социальное пространство, где происходит становление личности посредством взаимодействия субъектов [Вяткина и др. 2015].

Отождествление понятий *пространство* и *среда* не случайно. Понятия близки и оба являются важнейшими факторами развития личности, ее творческой активности. В современной педагогической энциклопедии под воспитательной системой понимается объединение: воспитательных целей, людей, реализующих их в процессе целенаправленной деятельности; отношений, возникающих между ее участниками; управленческую деятельность по обеспечению жизнеспособности воспитательной системы³.

Таким образом, воспитательное пространство современного вуза представляет собой сложную систему, включающую в себя различные виды деятельности и вовлекающую всех участников образовательных отношений (руководство вуза, административный аппарат, преподавателей, студентов).

³ Российская педагогическая энциклопедия. URL: <https://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/566/vospitatelnaya-sistema.htm> (дата обращения 23 марта 2026).

Конструирование воспитательной среды должно опираться на ее свойства, а именно: целостность, структурность, взаимозависимость и иерархичность [Вяткина и др. 2015]. Следует понимать, что каждый ее элемент, образуя единое целое, не теряет своих уникальных качеств. Понятие *воспитательное пространство* все чаще используется в научной среде для исследования процесса воспитания в вузе. Однако в педагогике отсутствует единый подход к его определению. К примеру Д.В. Григорьев предложил определять воспитательное пространство через педагогическое *со-бытие* [Григорьев 2000].

М.П. Прохорова и О.И. Ваганова отмечают, что

...посредством целенаправленно спроектированных образовательных событий формируются специальные комплексные условия, в которых преподаватель получает возможность эффективно достигать образовательных целей как репродуктивного, так и творческого характера [Прохорова, Ваганова 2019, с. 3].

Событийная педагогика и педагогический дизайн как методологическая основа проектирования воспитательной среды

Особый интерес у педагогов вызывает концепция событийного дизайна. Сущность метода, по мнению О.В. Коршуновой и А.В. Поповой, заключается в объединении событийности и педагогического дизайна как ведущих тенденций современных образовательных практик. Актуальность данной идеи заключается в том, что появилось понимание принципиальных отличий мероприятий от событий. Постепенно осуществляется переход от «долженствования» и количественных критериев эффективности в виде числа проведенных мероприятий к «добровольности» и качественному изменению сознания студента – участника события. В этом контексте преподавателю вуза, осуществляющему воспитательную деятельность, следует понимать методологические основы событийной педагогики и событийного дизайна, а также критерии сущностных смыслов такого подхода.

Методологическими подходами событийной педагогики являются: собственно событийный, позволяющий реализовать переход от мероприятия к «со-бытию»; практико-ориентированный, нацеленный на приобретение профессиональных умений и навыков в процессе ценностно-ориентированной деятельности; компетентностный – предусматривающий вовлечение студентов

в позитивную деятельность. Эти подходы предоставляют возможность сочетать традиционные формы воспитания с уникальным проживанием опыта в совместной деятельности студентов.

Ключевым отличием мероприятия от события О.В. Коршунова и А.В. Попова считают взаимовыгодный опыт, который получают участники. У них возникает более тесная связь как с друг другом, так и с организаторами, происходит более глубокое осмысление своих ценностей и будущей профессии. При этом студент, участвующий в образовательном событии, находится внутри среды, которая влияет на его самоощущение, поиск собственных смыслов через получаемые эмоции, обмен идеями, в процессе дискуссий и совместно прожитого опыта [Коршунова, Попова 2023].

Сказанное выше не означает, что мероприятие представляет собой строго регламентированное действие в отличие от события. На самом деле, оба подхода предполагают конструирование специальных условий со своими целями, задачами, содержанием и планируемыми результатами. При этом, событие позволяет участнику самому проектировать собственные цели в рамках заданного контекста.

Выделяют следующие характеристики события – уникальность контекста и получаемого опыта (в то время как мероприятия могут проходить в заданном формате каждый год, событие может и должно быть неповторимым в конкретных условиях), коммуникация и активное взаимодействие участников, эмоциональное напряжение и принятие ответственности за свои действия, значимый результат.

Совместное проживание явления в реальном времени позволяет, по мнению С.И. Фроловой и Е.Ю. Илалтдиновой, стать ядром образовательного события. Окончание так называемой «эры знаний» и запрос на доступ к знаниям из любого места с помощью информационных технологий трансформирует не только собственно учебный компонент образовательной деятельности, но и воспитательный. Соответственно изменяется роль преподавателя: вместо функции «транслятора» знаний, появляется функция фасилитатора, организатора, управляющего образовательным процессом [Фролова, Илалтдинова 2017]. Поскольку цель образовательного события состоит в получении эмоционального и поведенческого опыта, то формирование новой модели личностного и профессионального поведения становится мерилем результата.

Исследователи выделяют «педагогический дизайн» как одну из необходимых технологий продуктивной реализации событийности образования. Наиболее ценным определением представляется под-

ход Е.В. Чернобай, Ю.Н. Корешниковой, считающих педагогический дизайн системным подходом построения обучающей среды, разделенного на этапы: постановка целей, планирование, разработка методов и инструментария для осуществления задуманного [Чернобай, Корешникова 2021].

Таким образом, применение метода событийного дизайна рассматривается как вариант методологического подхода, обеспечивающего эффективную реализацию образовательного *со-бытия*. При этом происходит постепенный рост активности вовлеченных студентов, сопровождающийся трансформацией их коммуникативных ролей в *со-бытии*: от участника через участника-организатора к самостоятельному организатору [Коршунова, Попова 2023].

Н.А. Асташова подчеркивает особую важность гуманистического подхода к образованию, суть которого состоит в признании ценности студента как личности и как субъекта образовательных отношений, в создании условий для проявления самостоятельности, творческого потенциала, способности выстраивать конструктивные отношения с одноклассниками и профессорско-преподавательским составом. Воспитательное воздействие невозможно без деятельностного подхода, который открывает перспективу действенной работы в команде, актуализации не только знаний, но и ценностных ориентаций. Более того, информационные интерактивные технологии предлагают широкие возможности, поддерживая интерес к предметной и метапредметной профессиональной области, стимулируют креативность студентов в решении нравственных и ценностных задач, позволяют им реализовать свои идеи на новом уровне в динамично развивающемся мире [Асташова и др. 2020]. Метод проектов, с успехом использующийся в зарубежной и отечественной педагогике, опирается на идеи Дж. Дьюи, развитые У. Килпатриком [Килпатрик 1925], чьим главным тезисом становится обращение к опыту, научение через действия, свободный выбор методов планирования и вида деятельности обучающихся, отсутствие ограничивающего воздействия педагога, при этом остающегося ключевой фигурой управления межличностным взаимодействием.

Воспитание требует от преподавателя создания среды сотрудничества и сотворчества. А.С. Огоновская связывает творческий характер педагогической деятельности не только с постоянным обновлением образовательных программ в зависимости от социального заказа государства, но и с появлением новых идей в педагогике, методов, технологий, с личностными качествами педагога. Наиболее удачным она считает следующее определение «образо-

вательно-событийной среды», описывающее «специально создаваемую систему организации жизнедеятельности обучающихся, но вдобавок обеспечивающую их самопознание, профессиональное самоопределение и самореализацию в динамичном социокультурном пространстве» [Огоновская 2013, с. 41].

Н.В. Волкова рассматривает технологию проектирования образовательных событий как «процесс последовательных действий: обоснованный выбор содержания, формы, стратегий совместной с учениками деятельности, педагогическая коммуникация и рефлексия эффектов спроектированного и реализованного образовательного события» [Волкова 2017, с. 190]. Новые смыслы в процессе совместной деятельности рождаются тогда, когда каждый участник имеет понимание о том, «для кого» (понимание целевой аудитории, контингента), «зачем» (постановка целей и задач), «что именно» (содержательный компонент, сценарий проекта) и «как» (выбор методов, форм и технологии проведения мероприятия/события) он делает. При этом коммуникация является успешной, когда все участники процесса соотносят свои цели с целями других. Рефлексия же помогает проанализировать итоги своей деятельности и установить ориентиры на будущее.

С.А Воронова предлагает использование на занятиях анимации в виде приема “Slam Poetry”, суть которого состоит в том, чтобы поддерживать эмоциональное отношение к иностранному языку и мотивацию обучающихся на занятиях. Студентам предлагается выступить в течение пяти минут на указанную тему в любом формате: стихотворение, театрализация, проза, видеоконтент. Воспитательный потенциал такого задания заключается в элементе удивления и неожиданности, которые служат стимулом для превращения мероприятия в событие, установлении контакта с группой и преподавателем, создания платформы для дальнейшей работы [Воронова 2024].

Практическая реализация событийного подхода в иноязычном образовании

Представляем опыт кафедры иностранных языков Института международных отношений и политических наук (ИМОиПН) РГГУ по модели ADDIE (Analysis – Design – Development – Implementation – Evaluation), которая широко известна благодаря своему структурированному, пошаговому подходу, что делает ее высокоэффективной для разработки подробных и организованных учебных материалов. Преимущество этой модели заключается

в способности четко определять цели обучения и обеспечивать тщательную оценку на каждом этапе – анализе, проектировании, разработке, внедрении и оценке [Omoregie et al. 2025].

Одним из ярких событий, ежегодно организуемых кафедрой иностранных языков, становится проведение культурно-творческого фестиваля «Новый год шагает по планете», посвященного празднованию Нового года и Рождества. Данное событие выходит за рамки учебного мероприятия и имеет полиформатный характер. В 2025 г. в нем участвовали студенты ИМОиПН, обучающиеся на факультете международных отношений: студенты 1-го курса (38 человек), студенты 2-го курса (8 человек), студенты 3-го курса (15 человек), студенты 4-го курса (8 человек).

Цели фестиваля: сформировать уважительное отношение к культурному многообразию мира через погружение в новогодние традиции разных стран и народов, создать условия для личностной реализации творческого потенциала студентов, а также сформировать навыки межкультурной коммуникации в неформальной поликультурной среде, активизировать тематическую лексику, сплотить коллектив.

Примечательно, что студенты старших курсов (3–4) выступают не участниками, а со-организаторами и модераторами праздника, в то время как студенты 1-го и 2-го курсов выбрали для себя роль докладчиков. В табл. 1 представлены фазы по модели ADDIE, включающие описание реализации каждого этапа.

Таблица 1

Операционализация событийного подхода
для лингвистического фестиваля
«Новый год шагает по планете» на основе модели ADDIE

Фаза ADDIE	Содержание
A (Analysis) – анализ контекста и потребностей	Контингент: студенты 1–2-го курсов (докладчики, исполнители) и 3–4-го курсов (со-организаторы, модераторы), направление «Международные отношения», уровень владения ИЯ – В1–В2. Воспитательные дефициты: низкий интерес к культуре как России, так и культуре изучаемых стран, формальное выполнение заданий на тему «традиции», отсутствие эмоциональной связи с изучаемым языком. Потенциал: высокая потребность студентов в неформальной, творческой самореализации

Окончание табл. 1

Фаза ADDIE	Содержание
D (Design) – проектирование	Воспитательные цели: 1) не менее 80% участников после фестиваля назовут 2–3 отличительные особенности новогодних традиций разных стран (опрос); 2) 70% отметят повышение уважения к культуре стран изучаемого языка (шкала Ликерта). Форма: полиформатное событие (доклады, музыка, мастер-классы, чаепитие)
D (Development) – разработка материалов и сценария	Этапы события: – <i>информационно-аксиологический</i>: мультимедийные презентации на ИЯ о культурных традициях празднования Нового года в выбранных странах или странах изучаемого языка с обязательным разделом «Ценности, отраженные в традиции»; – <i>эмоционально-образный</i>: плейлист новогодних песен на пяти языках, фонограмма для караоке, исполнение на музыкальных инструментах известных мелодий, которые ассоциируются с празднованием нового года; – <i>деятельностный</i>: студенты, изучающие китайский язык, провели мастер-класс по китайской каллиграфии. Участники осваивали не только традиционные китайские символы Нового года, но и смогли начертить иероглифы, обозначающие пожелания себе и близким в новом году: любовь, удача, благополучие. Также был проведен мастер-класс по созданию малых пластических форм – студенты делали тематические сувениры – символы Нового года из воздушного пластилина, которые потом смогли взять домой; – <i>коммуникативно-интегративный</i>: сценарий чаепития с «разговорными карточками» (вопросы о новогодних традициях в семье)
I (Implementation) – реализация	Длительность: 3 часа. Ресурсы: аудитория с мультимедиа, зона для мастер-классов. Действия преподавателя: фасилитация переходов между этапами, языковая помощь, фиксация на фото/видео. Студенты-организаторы (3–4-й курс) управляют очередностью выступлений, помогают с техническими вопросами, раздают материалы для творчества
E (Evaluation) – оценка эффективности	Групповое обсуждение события с фиксацией инсайтов на доске

Похожий формат можно реализовать в применении к другим знаковым датам, при проведении гражданско-патриотических мероприятий. К примеру, успешно реализовано событие, приуроченное к Дню космонавтики (участвовали 38 студентов 1-го курса, 10 студентов 3-го курса). Цель праздника: воспитание гордости за достижения России в космической сфере, формирование уважения к другим странам, популяризация науки, командообразующая деятельность. Важной чертой события является фокус на лингвокультурные отличия.

Таблица 2

Операционализация событийного подхода
для гражданско-патриотического праздника «День космонавтики»
на основе модели ADDIE

Фаза ADDIE	Содержание
A (Analysis) – анализ контекста и потребностей	Контингент: студенты 1–2-го курсов, ИЯ – английский (уровень A2–B1). Воспитательные дефициты: поверхностное знание истории отечественной космонавтики, отсутствие эмоциональной связи с достижениями страны; при этом высокий интерес к космической тематике (популярная культура). Языковой вызов: недостаточность активной лексики для обсуждения научных тем
D (Design) – проектирование	Воспитательные цели: 1) не менее 75% участников после события верно соотносят имена (К. Циолковский, С. Королев, Ю. Гагарин) с их вкладом (тест 5 вопросов); 2) 50% в рефлексивном эссе на ИЯ используют конструкцию “I am proud of... because...” применительно к России. Форма: образовательный квест с легендой («Заблокированы в отсеке космического корабля»). Роль преподавателя: фасилитатор, тайм-кипер, ассистент при языковых затруднениях. Студент-организатор (3-й курс) – создатель легенды, ведущий квеста

Окончание табл. 2

Фаза ADDIE	Содержание
D (Development) – разработка материалов и сценария	Этапы события: – <i>информационно-просветительский</i>: студенты обсудили великие идеи, вдохновившие на исследование космоса, вспомнили о знаменитых конструкторах К. Циолковском, С. Королеве, просмотрели небольшой видеофильм на английском языке об освоении космоса; – <i>эмоционально-образный</i>: викторина «Угадай космическую мелодию»; – <i>деятельностный</i>: квест, предложенный студенткой 3-го курса А.А. Антонец. Квест проводится на английском языке, что позволяет использовать ИЯ в качестве инструмента для решения профессиональных задач. Задания включали в себя кроссворд с лексикой на тему «Космос», угадывание названия планеты по описанию, расшифровку ребусов на английском языке; – <i>коммуникативно-интегративный</i>: «космическое угощение», обсуждение мероприятия, рефлексия
I (Implementation) – реализация	Длительность: 1.5 часа. Ресурсы: аудитория с проектором, специальным образом организованное пространство для удобства проведения квеста. Студенты-организаторы (3-й курс) управляют очередностью выступлений, помогают с техническими вопросами. Организация: студент-организатор квеста зачитывает легенду на ИЯ, делит участников на команды, дает инструкции по выполнению заданий, следит за правильностью их выполнения. Команды по 5–6 человек получают маршрутный лист на ИЯ. Преподаватель следит за временем, при необходимости подсказывает лексику, но не решает задания за студентов. Студент-организатор объявляет результаты, вручает символические призы
E (Evaluation) – оценка эффективности	Небольшое анкетирование до и после события, обсуждение мероприятия, рефлексия

Модель ADDIE позволяет операционализировать событийный подход: на этапе анализа выявляются ценностные дефициты, на этапе проектирования – формулируются измеримые воспитательные цели, во время разработки сценария создаются активности, вызывающие эмоциональный отклик, на этапе реализации преподаватель выступает фасилитатором, этап оценки фиксирует не только знаниевый, но и ценностно-смысловой результат.

Этап оценки и рефлексии представляется одним из самых важных. Разработка подробного оценочного опросника является перспективным направлением исследования. Первичная же оценка эффективности может производиться в формате шкалы Ликерта (Likert scale)⁴, предлагающей несколько вариантов ответов, отражающих степень согласия. При этом крайние полюсы «полностью не согласен» и «полностью согласен» уравновешены нейтральным ответом «затрудняюсь ответить / нейтрально / иногда».

Организационно-педагогические проблемы и пути их решения

В процессе конструирования воспитательной среды в рамках работы преподавателя с группой могут возникать определенные трудности. Таблица 3 систематизирует основные барьеры, препятствующие более широкому внедрению событийного подхода в вузе.

Представленная таблица позволяет сделать вывод о том, что проблемы носят системный характер и взаимосвязаны. Решение одной из них без глубокой работы с остальными приведет к имитации воспитательной работы. Успешное проектирование воспитательной работы невозможно без одновременного учета нескольких факторов: мотивационного (студентов и ППС), компетентностного (владения методическими приемами и педагогическими технологиями) и институционального (поддержка на уровне структурного подразделения и вуза). Наиболее весомым видится наполнение воспитательной работы смыслом как для студента, так и для преподавателя. Этот вопрос может стать полем для дальнейших исследований.

⁴ Предложена американским психологом Ренсисом Ликертом (Rensis Likert) (1903–1981) в 1932 году.

Таблица 3

**Организационно-педагогические проблемы
воспитательной работы и пути их решения**

Проблема	Пути решения	Риски, возникающие при реализации	Меры снижения рисков
Недостаток мотивации у студентов	Система поощрений (повышенная стипендия, дополнительные баллы в рамках текущего контроля)	При этом важно понимать, что участие в мероприятиях и событиях не должно становиться способом получить «легкие баллы» для студентов, не посещающих занятия или слабо успевающих по предмету	В данном случае необходимо разработать критерии для получения поощрительных баллов. Ввести нематериальное поощрение в виде благодарственного письма, грамоты, сувениров с символикой вуза или кафедры
Недостаток мотивации профессорско-преподавательского состава	Система стимулирующих выплат за ведение воспитательной работы (эффективный контракт, премии)	Символический характер поощрений, которые не будут являться мотивирующим фактором	Наличие ресурсов, поддержка руководства вуза
Кризис смысла (ППС не в полной мере осознает, зачем вести воспитательную работу)	Ведение разъяснительной работы (ознакомление с нормативно-правовой документацией, обсуждение на заседании кафедры, на кафедральной научно-практической конференции)	Отсутствие поддержки со стороны руководства и коллег, зачастую воспитательная работа рассматривается как дополнительная нагрузка, а не возможность для профессионального роста	Обмен опытом с коллегами, практики/воркшопы/, на которых будут рассматриваться конкретные кейсы, отражающие пользу воспитательной работы

Окончание табл. 3

Проблема	Пути решения	Риски, возникающие при реализации	Меры снижения рисков
Недостаток компетенций у ППС (непонятно, как именно должно формироваться <i>со-бытие</i> , как управлять педагогическим событием, какая роль у преподавателя на разного вида событиях)	Курсы повышения квалификации, мастер-классы, круглые столы, обмен опытом с коллегами, возможность для ППС принять участие в крупных форумах федерального значения	Отсутствие вовлеченности в процесс обучения со стороны слушателей курсов повышения квалификации, формальное присутствие на занятиях	Важно ввести пост-сопровождение, чтобы преподаватели могли спроектировать свое событие сразу после прохождения обучения. Создание рабочей группы по методическому сопровождению воспитательной работы
Формализм (проведение воспитательной работы «для галочки»)	Проведение стратегических сессий для ППС. Создание команды единомышленников, ответственных за воспитательную работу, разделяющих общие ценности	Сниженная мотивация, ощущение, что воспитательная работа «никому не нужна»	Публичное признание заслуг педагогов на уровне руководства структурного подразделения, вуза

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что эффективное проектирование воспитательной среды на занятиях иностранным языком в современном вузе невозможно в рамках традиционной «мероприятийной» логики, ориентированной преимущественно на формальное выполнение планов и количественные показатели. Возрастающие требования государства и общества к формированию у студентов гражданственности, патриотизма, духовно-нравственных ценностей, в сочетании с гуманистической парадигмой образования актуализируют переход к событийной педагогике.

Ключевым отличием образовательного события от мероприятия является его способность вызывать устойчивый эмоциональный отклик, обеспечивать активацию субъектной позиции участника, создавать опыт совместного проживания и ценностно-смыслового обмена. Педагогический дизайн при этом выступает инструментом системного конструирования таких событий: от целеполагания и выбора форматов до организации рефлексии.

Приведенные примеры (фестиваль «Новый год шагает по планете», событие ко Дню космонавтики) свидетельствуют о том, что интеграция воспитательного компонента в иноязычное образование через полимодальные, деятельностные и коммуникативные этапы позволяет не только активизировать языковой материал, но и формировать у студентов уважение к культурному многообразию, гордость за достижения страны, навыки межкультурной и командной работы. Существенным отличием является готовность студентов старшего курса выступить со-организаторами, что реализует принцип *со-бытия* и профессионального воспитания.

Вместе с тем выявлен ряд системных ограничений: недостаточная мотивация и компетентность преподавателей, формализм, отсутствие единых методических регламентов. Предложенные в таблице пути их решения (стимулирование преподавательской активности, повышение квалификации ППС в области молодежной политики и воспитательной деятельности, научно-методическое сопровождение, создание рабочих групп) позволяют минимизировать риски и трансформировать воспитательную работу из «дополнительной нагрузки» в ресурс профессионально-личностного развития всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, событийный дизайн представляет собой перспективную методологическую основу для проектирования воспитательной среды в иноязычном образовании. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку критериев оценки воспитательного эффекта событий, создание банка типовых образовательных событий для разных языковых профилей, а также на изучение долгосрочного влияния событийной педагогики на ценностные ориентации и профессиональное самосознание выпускников.

Литература

Акутина, Калинина 2016 – Акутина С.П., Калинина Т.В. Формирование смысло-жизненной концепции современного студенчества в процессе профессионального воспитания в вузе // Научный диалог. 2016. № 3 (51). С. 255–266.

- Антонова 2019 – Антонова И.Б. Учебная коммуникация как процесс осмысления академического знания в иноязычных образовательных практиках // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2019. № 3. С. 11–21. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-3-11-21
- Асташова и др. 2020 – Асташова Н.А., Мельников С.Л., Камынин В.Л., Тонких А.П. Технологические ресурсы современного высшего образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 6. С. 74–101. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-74-101
- Волкова 2017 – Волкова Н.В. Технология проектирования образовательных событий // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 4. С. 184–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-184-200
- Воронова 2024 – Воронова С.А. Элементы анимационной деятельности в преподавании иностранного языка // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 131–147. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-131-147
- Воронцова 2022 – Воронцова И.И. Полифония форм формирующего оценивания // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 78–91. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91
- Вяткина и др. 2015 – Вяткина И.В., Гарифуллина Н.К., Курзякова А.А. Воспитательная среда как инструмент профессионального воспитания выпускников технических вузов // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 2 (17). С. 18–23.
- Григорьев 2000 – Григорьев Д.В. Событийный подход к воспитательному пространству // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Под ред. Н.Л. Селивановой. Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000. С. 66–71.
- Дмитриева, Полуянова 2017 – Дмитриева Е.Ю., Полуянова Л.А. Возможности открытого пространства воспитательной системы вуза в формировании профессионального самоопределения студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4. (21). С. 305–308.
- Килпатрик 1925 – Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / Пер. с англ. 7-е изд. Е.Н. Янжул; Предисл. Н.В. Чехова. Ленинград: Брокгауз–Ефрон, 1925. 43 с.
- Коршунова, Попова 2023 – Коршунова О.В., Попова А.В. Метод событийного диалогизма: новые смыслы, типология, педагогический потенциал // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. Вып. 12. С. 1283–1293.
- Огоновская 2013 – Огоновская А.С. Образовательно-событийная среда как средство развития личности // Образование и наука. 2013. № 3 (102). С. 37–46.
- Прохорова, Ваганова 2019 – Прохорова М.П., Ваганова О.И. Технология образовательного события в российской и зарубежной образовательной практике // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 4. С. 2.
- Сороковых и др. 2026 – Сороковых Г.В., Старицына С.Г., Прибылова Н.Г., Морозова В.И. Вопросы и задачи профессионально-личностной подготовки учителя иностранного языка в свете современных тенденций // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. Вып. 1. С. 164–173.

- Фролова, Илалтдинова 2017 – Фролова С.И., Илалтдинова Е.Ю. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 1. С. 1–9.
- Цепкова 2025 – Цепкова А.Н. Педагогические условия реализации этического-педагогического подхода к нравственному воспитанию студентов вуза // Самарский научный вестник. 2025. Т. 14. № 1. С. 185–189. DOI: 10.55355/snv2025141314
- Чернобай, Корешникова – Чернобай Е.В., Корешникова Ю.Н. Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 5 (78). С. 177–190. DOI: 10.24412/2224–0772–2021–78–177–190
- Omoriegie et al. 2025 – Omoriegie I., Anthony H., Braimoh J.Jr. Comparative Analysis of Instructional Models for Designing Effective Online Courses:ADDIE, SAM, and Dick & Carey Approaches // Journal of Languages & Translation. 2025. Vol. 5. Issue 1. P. 33–45.

References

- Akutina, S.P. and Kalinina, T.V. (2016), “Formation of the meaning-of-life concept of modern students in the process of professional education at the university”, *Nauchnyi dialog [Scientific Dialog]*, no. 3 (51), pp. 255–266.
- Antonova, I.B. (2019), “Instructional communication as the process of reflecting on the academic knowledge in the foreign educational practices”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 11–21, DOI: 10.28995/2073-6398-2019-3-11-21
- Astashova, N.A., Melnikov, S.L., Kamynin, V.L. and Tonkikh, A.P. (2020), “Technological resources in modern higher education”, *The Education and Science Journal*, no. 22 (6), pp. 74–101, DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-74-101
- Chernobai, E.V. and Koreshnikova, Yu.N. (2021), “Didactics and instructional design: what is common and what is special?”, *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika*, vol. 1, no. 5 (78), pp. 177–190, DOI: 10.24412/2224–0772–2021–78–177–190
- Dmitrieva, E.Yu. and Poluyanov, L.A. (2017), “The opportunities of open sphere of university educational system in the formation of students’ professional self-determination”, *Baltic Humanitarian Journal*, iss. 6, no. 4 (21), pp. 305–308.
- Frolova, S.V. and Ilaltdinova, E.Yu. (2017), “The concept of the educational event in the practice-oriented paradigm of higher education”, *Vestnik of Minin University*, no. 1, pp. 1–9.
- Grigoriev, D.V. (2000), “Event-based approach to educational space”, in Selivanova, N.L. (ed.), *Vospitatelnoe prostranstvo kak obyekt pedagogicheskogo issledovaniya* [Educational space as an object of pedagogical research], Institut usovershenstvovaniya uchitelei, Kaluga, Russia, pp. 66–71.
- Kilpatrick, W.H. (1925), *Metod proektov. Primenenie tselevoi ustanovki v pedagogicheskoy protsesse* [The Project Method], transl. from the 7th English edition by E.N. Yanzhul, Brokgauz–Efron, Leningrad, USSR.

- Korshunova, O.V. and Popova, A.V. (2023), "Event design method: New meanings, typology, pedagogical potential", *Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 8, iss. 12, pp. 1283–1293.
- Ogonovskaya, A.S. (2013), "The Educational Eventful Environment as a Means for Personal Growth". *The Education and Science Journal*, no. 3 (102), pp. 37–46.
- Omorieg, I., Anthony, H. and Braimoh, J.Jr. (2025), "Comparative Analysis of Instructional Models for Designing Effective Online Courses: ADDIE, SAM, and Dick & Carey Approaches", *Journal of Languages & Translation*, vol. 5, iss. 1, pp. 33–45.
- Prokhorova, M.P. and Vaganova, O.I. (2019), "Event-based learning in Russian and foreign educational practice", *Vestnik Mininskogo universiteta*, vol. 7, no. 4, p. 2.
- Sorokovyykh, G.V., Staritsyna, S.G., Pribylova, N.G. and Morozova, V.I. (2026), "Issues and objectives of professional and personal training for foreign language teachers in light of contemporary trends", *Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 11, iss. 1, pp. 164–173.
- Tsepkova, A.N. (2025), "Pedagogical conditions for the implementation of the ethical and pedagogical approach to the moral education of university students", *Samara Journal of Science*, vol. 14, iss. 1, pp. 185–189.
- Volkova, N.V. (2017), "Technology of educational events designing", *The Education and Science Journal*, vol. 19, no. 4, pp. 184–200, DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-184-200
- Voronova, S.A. (2024), "Elements of animation activity in teaching a foreign language", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 131–147, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-131-147
- Vorontsova, I.I. (2022), "Polyphony of formative assessment forms", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 78–91, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91
- Vyatkina, I.V., Garifullina, N.K. and Kurzyakova, A.A. (2015), "The educational environment as a tool for professional education of graduates of technical colleges", *Vestnik of the Mari State University*, no. 2 (17), pp. 18–23.

Информация об авторе

Елена Н. Гурьянова, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6, стр. 6; elenagur@list.ru

Information about the author

Elena N. Guryanova, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6/6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; elenagur@list.ru

Концептуальные основы
проектирования регионально-ориентированного
учебно-методического комплекса по биологии
(на примере Республики Абхазия)

Майя В. Цыбулевская

Министерство просвещения Республики Абхазия

Абхазский государственный университет

Сухум, Республика Абхазия, m.tsybulevskaya@mail.ru

Аннотация. В статье представлены концептуальные основы проектирования инновационного учебно-методического комплекса (УМК) по биологии для седьмых классов (раздел «Растения»), направленного на полноценную реализацию регионального компонента в образовательном пространстве Республики Абхазия. Автор обосновывает необходимость трансформации классической советской модели образования в сторону современной функциональной грамотности, выявляя «дидактический диссонанс» между существующей учебной базой и уникальным природным потенциалом региона. Ключевой особенностью предлагаемого комплекса является принцип мультимодальности, объединяющий традиционную бумажную среду, деятельностный компонент и цифровую образовательную среду с применением технологий дополненной реальности (AR). В работе раскрывается концепция «диффузной интеграции» регионального материала, при которой флора Абхазии выступает не просто иллюстрацией, а основным объектом исследования для постижения общебиологических закономерностей. Особое внимание уделено этноботаническому аспекту – включению растений в культурно-исторический и лингвистический контекст абхазского этноса, что способствует формированию национальной идентичности и бережного отношения к нематериальному наследию. В материале статьи предложена система критериев отбора содержания и описана архитектура рабочей тетради, построенной на таксономии Б. Блума для развития критического мышления обучающихся. Практическая значимость исследования заключается в создании универсальной матрицы УМК, которая может быть масштабирована на всю вертикаль биологического образования, обеспечивая переход от пассивного потребления знаний к активной исследовательской позиции и формированию экологической совести будущего поколения.

Ключевые слова: биологическое образование, Республика Абхазия, региональный компонент, учебно-методический комплекс (УМК), инновационные технологии обучения, экологическое воспитание, флора Кавказа, ботаника, эндемики

Для цитирования: Цыбулевская М.В. Концептуальные основы проектирования регионально-ориентированного учебно-методического комплекса по биологии (на примере Республики Абхазия) // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2026. № 3. С. 138–159. DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-138-159

Conceptual framework for the development of regionally-oriented methodological complex in biology in the Republic of Abkhazia

Maya V. Tsybulevskaya

Ministry of Education of the Republic of Abkhazia

Abkhazian State University

Sukhum, Republic of Abkhazia, m.tsybulevskaya@mail.ru

Abstract. This article presents the conceptual framework for designing an innovative educational and methodological complex (EMC) in biology for seventh-grade students (the “Plants” section), aimed at fully implementing the regional component in the educational space of the Republic of Abkhazia. The author substantiates the need to transform the classical Soviet education model toward modern functional literacy, identifying the “didactic dissonance” between the existing educational infrastructure and the unique natural potential of the region. A key feature of the proposed complex is its multimodality, combining a traditional paper-based environment, an activity-based component, and a digital educational environment using augmented reality (AR) technology. The paper explores in detail the concept of “diffuse integration” of regional material, in which the flora of Abkhazia serves not simply as an illustration, but as the primary object of study for understanding general biological principles. Particular attention is paid to the ethnobotanical aspect – the integration of plants into the cultural, historical, and linguistic context of the Abkhaz ethnic group, which contributes to the formation of national identity and respect for intangible heritage. The article proposes a system of content selection criteria and describes the architecture of the workbook, based on B. Bloom’s taxonomy, to develop students’ critical thinking. The practical significance of the study lies in the creation of a universal teaching and methodological framework that can be scaled across the entire vertical of biology education, facilitating a transition from passive

knowledge consumption to an active research approach and the development of an environmental conscience in future generations.

Keywords: biological education, Republic of Abkhazia, regional component, educational and methodological complex (EMC), innovative teaching technologies, environmental education, flora of the Caucasus, botany, endemics

For citation: Tsybulevskaya, M.V. (2026), "Conceptual framework for the development of regionally-oriented methodological complex in biology in the Republic of Abkhazia", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 138–159, DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-138-159

Анализ текущего состояния и системных вызовов

Современный этап развития системы образования в Республике Абхазия характеризуется интенсивным поиском путей интеграции в мировое образовательное пространство при сохранении национальной идентичности и культурно-исторических особенностей. В этом контексте биологическое образование занимает особое место, поскольку оно формирует не только естественно-научную картину мира, но и экологическое мировоззрение, что является критически важным для региона с уникальным ландшафтным и видовым разнообразием. Знания в области биологии приобретают значимость в мире, сталкивающемся с такими глобальными вызовами, как изменение климата, пандемии, необходимость разработки новых биотехнологий и сохранения биоразнообразия.

Качественное и профессиональное преподавание биологии в средней школе является важным фактором подготовки компетентных и ответственных граждан, способных принимать обоснованные решения в вопросах, касающихся здоровья, экологии и устойчивого развития. Кроме того, эти знания способствуют пониманию необходимости сохранения биосферы, поскольку она является условием существования природных, техногенных и социальных систем [Суматохин 2021; Теремов и др. 2021]. Глубокое и системное понимание законов живой природы формирует фундамент для обеспечения национальной безопасности, продовольственной независимости, здоровья населения и экономического процветания.

Именно в основной школе происходит переломный момент, который приводит к снижению образовательных результатов обучающихся. Основной причиной такого положения можно считать недостаточную реализацию развивающих возможностей учебного содержания и адекватных ему технологий обучения [Сухорукова,

Гончаров 2024]. И как результат, в сложившихся условиях информационной революции педагог трансформируется в учителя нового типа – наставника, носителя информационно-когнитивной культуры и менталитета цифрового общества [Журин 2021].

Безусловной отправной точкой для инициации любых масштабных преобразований и качественных реформ должен служить всесторонний, глубокий и непредвзятый анализ текущего состояния существующей системы. Рассматривая систему биологического образования в Республике Абхазия, нельзя не признать, что она опирается на исключительно прочный и надежный фундамент, который был тщательно заложен еще в советский исторический период. Тем не менее, несмотря на наличие такой мощной базы, сегодня эта сфера стоит перед острой и неотложной необходимостью серьезной трансформации и гибкой адаптации к совершенно новым реалиям современного мира.

Советская модель образования, неотъемлемой и органичной частью которой на протяжении долгих десятилетий являлась и абхазская школа, по праву славилась на международном уровне своей фундаментальностью¹, строгой системностью подхода и высочайшим уровнем академизма² [Басария 1923]. Эта педагогическая традиция гарантировала учащимся получение не поверхностных, а глубоких и прочных теоретических знаний в ключевых областях естествознания, таких как ботаника, зоология, анатомия и общая биология. Используемые учебники и пособия отличались тем, что были максимально логично структурированы, последовательны и до отказа насыщены богатым фактическим материалом.

Однако в нынешних динамичных условиях ограничения этой, во многом классической и консервативной, модели становятся все более очевидными и ощутимыми. Существующая сегодня система, которая по инерции сохранила множество характерных черт ушедшей советской образовательной парадигмы, вынуждена сталкиваться с целым рядом сложных системных вызовов. К ним относятся прогрессирующее моральное и физическое устаревание имеющейся учебно-методической базы, явная недостаточность интеграции передовых научных достижений и открытий в школьные и вузовские программы, а также критически низкая практико-ориентированность учебного процесса, оторванного от прикладных задач [Цыбулевская 2025].

¹ Грандильевская. Естествознание. III год обучения (на абхазском языке). Сухум: Абгосиздат, 1932. 41 с.

² Басария С., Котляров В., Акулова А. и др. География и природа (на абхазском языке). Для 3-го класса. Сухум: Абгиз, 1932. 87 с.

Республика Абхазия, расположенная на стыке различных фитогеографических зон и обладающая исключительным разнообразием флоры, представляет собой идеальную естественную лабораторию для изучения курса ботаники³ [Читанова 2012]. Однако анализ существующей педагогической практики показывает, что этот потенциал используется далеко не в полной мере. Учебный процесс в школах республики зачастую строится на основе учебно-методических комплексов, разработанных для средней полосы Российской Федерации⁴, что приводит к дидактическому диссонансу: учащиеся изучают экосистемы тайги или смешанных лесов умеренного пояса, но демонстрируют низкий уровень осведомленности о реликтовых лесах, колхидской флоре и эндемичных видах, произрастающих в непосредственной близости от их места жительства.

Проблема, лежащая в основе данного исследования, заключается в несоответствии содержания действующего биологического образования реальным потребностям страны в подготовке экологически грамотного населения, способного ценить и сохранять уникальное биологическое разнообразие Абхазии. Традиционные подходы к преподаванию раздела «Растения» в седьмом классе (согласно линейной структуре курса) часто носят отвлеченный, теоретизированный характер, оторванный от живой природы, окружающей ученика. В то же время современные требования к результатам обучения, сформулированные в государственных образовательных стандартах, предполагают компетентностный подход, где знания становятся инструментом решения практических и познавательных задач. Теоретическое обоснование и практическая разработка концептуальных основ создания инновационного учебно-методического комплекса по биологии для седьмых классов общеобразовательных школ обеспечит полноценную реализацию региональной составляющей образования на материале флоры Абхазии (регионально-ориентированное обучение ботанике), что является не просто методической задачей, а стратегическим императивом развития национальной школы.

³ Тания И.В., Кайтамба М.Д., Багати Н.В. География Абхазии: Учеб. для 9-го класса общеобразовательных школ. Сухум: Министерство просвещения, 2025. 352 с.

⁴ Пономарёва И.Н. Биология: 7 класс: Учеб. / И.Н. Пономарёва, О.А. Корнилова, В.С. Кучменко; Под ред. И.Н. Пономарёвой. 7-е изд., стер. М.: Просвещение, 2022. 272 с.

Методологические детерминанты проектирования УМК

Фундаментальной основой построения любого курса естественных наук является принцип наглядности и доступности, который в контексте биологии неразрывно связан с краеведческим подходом. Еще классики педагогики, от Я. Коменского до К.Д. Ушинского, указывали на необходимость начинать изучение природы с того, что окружает ребенка («Родное слово», «Мир чувственных вещей»), а в условиях современной Абхазии этот принцип приобретает особое звучание и актуальность.

Регионализация образования – это процесс взаимопроникновения интересов образования и региона, формирования у образовательной среды характерных черт региона и обретения регионом своей системы данного уровня образования; это превращение образования в важный фактор социально-культурного развития регионов, а регионов, в свою очередь, – в не менее значимый фактор развития образования⁵ [Шабалин 2003].

Регионализация образования не должна пониматься узко – лишь как добавление фактологического материала о местных видах растений в конце параграфа. Речь идет об усилении национальных и региональных компонентов содержания образования [Даринский 1996; Шабанова, Алиева 2010], о глубокой перестройке логики подачи материала, где местная флора выступает не иллюстрацией, а объектом исследования, на примере которого раскрываются общебиологические закономерности.

Психологические особенности подростков 12–13 лет (средний возраст учащихся 7-х классов) характеризуются переходом от наглядно-образного к понятийному мышлению, а также ростом познавательного интереса к окружающей действительности, если она представлена в личностно-значимом контексте. Инновационный учебно-методический комплекс должен учитывать эти особенности, предлагая задания, требующие активного взаимодействия с природной средой, и опираться на теорию деятельностного подхода [Леонтьев 1994а; Леонтьев 1994b; Гальперин 1966; Гальперин 1977], согласно которой усвоение знаний происходит наиболее эффективно в процессе собственной исследовательской активности субъекта. Применительно к разделу «Растения» это означает приоритет полевых практик, фенологических наблюдений и лабораторных работ на местном материале перед пассивным чтением текста учебника.

⁵ Гладкий Ю.Н., Чистобаев А.И. Регионоведение. М.: Гардарики, 2002. 256 с.

Региональный компонент выполняет несколько ключевых функций:

1. Гносеологическая: обеспечивает связь научных понятий (вид, популяция, экосистема) с конкретными, наблюдаемыми объектами (самшит колхидский, сосна пицундская).

2. Аксиологическая: формирует ценностное отношение к природе родного края, чувство гордости за уникальность природы Абхазии и ответственности за ее сохранение.

3. Практико-ориентированная: дает знания, необходимые для повседневной жизни, сельского хозяйства, туризма и охраны здоровья (лекарственные и ядовитые растения региона).

Среди многообразия дидактических средств, призванных обеспечатить региональную составляющую образования, особое место занимает учебно-методический комплекс. Как убедительно показано в исследовании Полхановой [Полханова 2005], именно УМК способен системно и последовательно интегрировать краеведческий материал в основную образовательную программу по биологии. Развивая эту логику, мы ставим вопрос не просто о включении регионального содержания, а о пересмотре самой структуры УМК в направлении этнокультурной и деятельностной ориентации.

Определяя сущность учебно-методического комплекса, необходимо отталкиваться от многозначного термина «комплекс». Изначально используемое в делопроизводстве и HR-менеджменте данное понятие прочно вошло в терминологический аппарат управления образованием. Под «комплексом» традиционно понимается системная совокупность элементов [Арбузова 2008; Арбузова 2023]. В педагогической практике это часто интерпретируется как самодостаточный набор методических средств, гарантирующий эффективность обучения. Кроме того, встречаются определения комплекса⁶ как интеграции разрозненных понятий в единое целое⁷ либо как модели организации учебного материала вокруг единого смыслового ядра [Краевский, Лернер 1983].

Мультимодальная архитектура учебно-методического комплекса

Понятие «Учебно-методический комплекс» в современной дидактике существенно изменилось: если раньше под этим понимался

⁶ Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: Для высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Academia, 2001. 173 с.

⁷ Москвин А.Ю. Большой словарь иностранных слов. М.: Центрполиграф, 2005.

набор «Учебник плюс Методичка учителя», то сегодня мы говорим о сложной, многокомпонентной системе. Фундаментальная инновационность и методическая уникальность разрабатываемого нами учебно-методического комплекса, адаптированного к специфике образовательного ландшафта Республики Абхазия, базируются на реализации принципа мультимодальности. Данная архитектура предполагает не механическое суммирование, а глубокую системную конвергенцию трех разнородных, но функционально взаимодействующих информационно-образовательных сред, создающих единую экосистему обучения.

Во-первых, это традиционная «бумажная» среда, представленная классическим текстовым контентом в дополнении к основному учебнику. Она является теоретическим фундаментом, который обеспечивает системность изложения научного знания, сохранение академических стандартов и развитие навыков смыслового чтения, что является необходимым условием для формирования понятийного аппарата обучающихся.

Во-вторых, комплекс также представлен деятельностным модулем, который реализуется через специализированные рабочие тетради и лабораторные практикумы. Данный компонент направлен на переход от пассивного потребления информации к ее активному освоению. Благодаря выполнению прикладных заданий и исследовательских работ происходит интериоризация знаний, развитие психомоторных навыков и закрепление компетенций в ходе непосредственной практической деятельности.

В-третьих, присутствует цифровая образовательная среда, встроенная в учебный процесс посредством современных информационно-коммуникационных технологий. Существенно расширяет дидактический потенциал урока использование QR-кодов для мгновенной навигации по внешним ресурсам, внедрение технологий дополненной реальности (AR) для трехмерной визуализации сложных биологических объектов и применение интерактивных геоинформационных карт. Цифровой компонент не только повышает мотивацию современных школьников, но и формирует навыки работы в высокотехнологичном информационном пространстве.

Процесс проектирования и содержательного наполнения инновационного учебно-методического комплекса представляет собой многоуровневую задачу, решение которой требует четкого определения методологических ориентиров. Разрабатываемая нами образовательная модель призвана обеспечить не фрагментарную трансляцию знаний, а формирование целостной научной картины мира у обучающихся в условиях цифровой трансформации школы [Дроздова 2018]. Исходя из поставленных задач и требований

Федеральных государственных образовательных стандартов (а также с учетом национально-регионального компонента), в качестве несущей конструкции данного УМК нами были выделены и обоснованы следующие системообразующие принципы:

- принцип модульности: материал регионального компонента не «размазывается» тонким слоем, а структурируется в виде инвариантных (обязательных) и вариативных модулей, позволяющих учителю конструировать урок в зависимости от местоположения школы (горная зона, побережье, городская среда);
- принцип научной достоверности и адаптивности: ботанические описания должны соответствовать современной систематике растений, но быть изложены языком, доступным семикласснику. Особое внимание уделяется латинской номенклатуре и абхазским названиям растений, что реализует межпредметные связи с родным языком и литературой;
- принцип проблемности: каждый раздел УМК должен начинаться с проблемной ситуации, основанной на местных реалиях. Например, изучение голосеменных можно начать не с абстрактной схемы, а с проблемы исчезновения самшита колхидского или особенностей произрастания сосны в Пизунда-Мюссерском заповеднике.

Преподавание учебной дисциплины «Биология» в системе общего образования Абхазии не может и не должно быть изолировано от глубокого этнографического контекста региона⁸. Было бы методологической ошибкой рассматривать растительный мир исключительно как биологический объект, игнорируя тот факт, что в традиционной культуре абхазов флора всегда занимала центральное место, пронизывая все сферы бытия. Растения выступали не просто фоном, а активными участниками жизни этноса: они служили основой для народной архитектуры и традиционной системы питания, а также являлись неотъемлемым элементом сакральных обрядов и верований.

Именно поэтому архитектура предлагаемого нами учебно-методического комплекса предусматривает обязательное внедрение специализированных рубрик «Этноботаника». В рамках этого подхода сухие научные данные о морфологии, систематике и физиологии растений не подаются изолированно, а органично соседствуют с живыми историческими сведениями об их применении в народном хозяйстве, медицине и фольклоре. Такая интеграция позволяет в полной мере реализовать мощный гуманитарный по-

⁸ Волков Г.Н. Этнопедагогика. М.: Изд. центр Академия, 1999. 168 с.

тенциал естественнонаучного образования. Биология перестает быть набором абстрактных схем и терминов, трансформируясь в глазах учащегося в «живую», культурно обоснованную науку, тесно переплетенную с историей родного края.

Критерии отбора и стратегия интеграции

Концептуальная модель разрабатываемого учебно-методического комплекса представляет собой системный синтез традиционной дидактики, передовых цифровых инструментов и глубоко проработанного краеведческого содержания. Стратегическая цель такой интеграции – преодоление отчужденности школьника от изучаемого материала и формирование у него целостной научной картины мира. В этой картине глобальные биологические закономерности не остаются абстракцией, а находят свое подтверждение в конкретных ландшафтах родного края. Однако на этапе практического конструирования регионально-ориентированного УМК ключевым методологическим вызовом становится проблема отбора содержания. Флористическое богатство Абхазии огромно: насчитывает свыше 2000 видов высших растений, среди которых порядка 150 таксонов являются узколокальными или общеколхидскими эндемиками [Адзинба, Алалия 2001; Бебия 2018]. Очевидно, что попытка вместить весь этот массив данных в рамки школьного курса седьмого класса не только физически невозможна, но и лишена дидактической целесообразности. Избыточная информационная насыщенность неизбежно ведет к когнитивной перегрузке, снижению учебной мотивации и подмене понимания процессов механическим заучиванием. Для разрешения данного противоречия нами была разработана и обоснована специальная система критериев отбора ботанических объектов для включения в структуру комплекса.

1. *Фитоценотическая значимость и репрезентативность.* Отбираемые для изучения виды должны быть доминантами или эдификаторами основных растительных сообществ региона. Учащийся должен узнавать те растения, которые формируют ландшафт его повседневного окружения. Для Абхазии это означает обязательное включение в программу лесообразующих пород различных высотных поясов: от прибрежных сосняков (*Pinus brutia* var. *pityusa*) и дубрав до буковых и пихтовых лесов горной зоны.

2. *Эндемизм и реликтовость.* Учитывая статус региона как части Колхидского рефугиума (убежища) флоры третичного периода, образовательная программа должна делать акцент на уникально-

сти местных видов. Изучение таких растений, как самшит колхидский (*Buxus colchica*), тис ягодный (*Taxus baccata*), рододендрон понтийский (*Rhododendron ponticum*), позволяет изучить тему «Эволюция растений» и «Охрана природы не только на абстрактных примерах из других стран или континентов.

3. *Культурно-историческая и экономическая ценность (этноботанический аспект)*. В содержание УМК включена информация о растениях, сыгравших важную роль в развитии сельского хозяйства и быта народов Республики Абхазии. Это касается как традиционных культур (виноград, просо, инжир), так и интродуцентов, сформировавших современный аграрный облик республики (цитрусовые, чай, эвкалипт и пр.). Такой подход показывает школьникам связь обучения с жизнью и профессиональной ориентацией.

4. *Безопасность и доступность*. Для практических и лабораторных работ мы отбираем растения, не представляющие прямой угрозы здоровью учащихся. Сильные аллергены и ядовитые растения исключаются из тактильного контакта. При этом они обязательно изучаются по изображениям для формирования навыков распознавания потенциально опасных форм).

При проектировании данного учебно-методического комплекса мы принципиально отказались от устаревшего «аддитивного» подхода, когда сведения о природе родного края выносятся в отдельные, зачастую факультативные параграфы, (например: нескольких параграфов «Растения Абхазии» в самом конце учебника). Как показывает практика, такой материал воспринимается школьниками как второстепенный и необязательный. Предлагаемый подход базируется на концепции сквозной («диффузной») интеграции, в рамках которой региональный компонент органично встраивается в структуру каждого тематического раздела.

Освоение содержания организовано по следующей модульной схеме.

Вводный пропедевтический модуль: «Растительный мир Абхазии – уникальное наследие планеты» задает общую направленность курса. В его рамках рассматривается не только климатическая характеристика региона, но и феномен вертикальной поясности – от влажных субтропиков побережья до альпийских лугов, – который интерпретируется как натурная модель биоразнообразия, доступная для непосредственного наблюдения и формирующая у обучающихся целостное представление о биогеографическом контексте.

Систематические модули (Водоросли, Мхи, Папоротники, Голосеменные, Покрытосеменные) предусматривают замену общепринятых модельных объектов, характерных для умеренной зоны,

на представителей местной флоры. В частности, раздел «Голосеменные» выстраивается вокруг изучения реликтовых таксонов – сосны пицундской (*Pinus pithyusa*) и тиса ягодного (*Taxus baccata*), – что позволяет одновременно раскрывать морфолого-анатомические особенности и историко-биогеографические аспекты.

Заключительный экологический модуль обобщает предшествующие темы. Природные сообщества Абхазии (колхидские леса, субальпийские криволесья) рассматриваются как сложные экосистемы, при этом особое внимание уделяется анализу антропогенного воздействия.

Деятельностно-цифровой инструментарий и практическая реализация

В качестве практического ядра регионального компонента учебно-методического комплекса выступает рабочая тетрадь на печатной основе «Флора Абхазии: наблюдай и исследуй», разработанная на принципах технологии развития критического мышления и деятельностного подхода. Структура заданий в пособии соответствует таксономии образовательных целей Б. Блума, что позволяет педагогу выстраивать индивидуальные образовательные маршруты и обеспечивает поэтапный переход от репродуктивного уровня к аналитическому и синтетическому («когнитивная лестница»).

Система заданий дифференцирована по уровням сложности, каждый из которых реализует определенные педагогические задачи:

Уровень знания (актуализация) – базовая ступень, направленная на закрепление фактического материала и терминологического аппарата. Примером служит задание «Подпиши названия частей цветка рододендрона». Здесь ученик работает с конкретным образом, узнавая и идентифицируя морфологические структуры на схеме;

Уровень понимания (Интерпретация). На этом этапе мы учим школьников искать смыслы и причинно-следственные связи. Пример: учащимся предлагается не просто описать лист лавровишни, а объяснить, почему он обладает жесткой кожистой текстурой и глянцевым блеском. Ответ требует понимания адаптационной стратегии растения (защита от избыточной транспирации и грибковых инфекций) в условиях влажного субтропического климата.

Уровень применения (Практика). Перенос теоретических знаний в реальную, «полевую» ситуацию. Пример: определение видовой принадлежности растения с пришкольного участка по живому об-

разцу или фотографии с использованием дихотомического ключа. Это формирует важнейший исследовательский навык работы с биологическими детерминантами.

Уровень анализа и синтеза (Системное мышление). Высшая точка когнитивной активности, требующая обобщения разнородных данных. Учащимся, к примеру, предлагается провести сравнительный анализ растительных сообществ северного и южного склонов Гагрского хребта. На основе выявленных различий ученик должен составить обобщающую схему, демонстрирующую влияние абиотических факторов (инсоляция, влажность) на структуру фитоценозов.

Технологическим ядром предлагаемого УМК выступает цифровой Атлас-определитель. Принимая во внимание высокий уровень цифровой социализации и особенности медиапотребления современных подростков, мы пошли по пути конвергенции традиционного и электронного обучения, интегрировав в печатный носитель систему QR-кодов. Это методическое решение позволяет не на словах, а на деле реализовать принципы дополненной реальности (AR) в школьном курсе ботаники. Учебник перестает быть статичным источником информации: сканируя код, размещенный рядом с классическим научным описанием растения, учащийся мгновенно переходит в расширенное мультимедийное пространство.

Мультимедийное сопровождение курса включает визуализацию фенологических фаз в формате таймлапс-видеозаписей, демонстрирующих динамику цветения и плодоношения; интерактивное моделирование с помощью трехмерной (3D) реконструкции генеративных органов растений с опцией вращения; ареологический анализ с использованием динамических картосхем актуального распространения видов на территории Республики Абхазия; лингвистический компонент, включающий в себя аудиофайлы с эталонной номинацией фитонимов на абхазском, русском и латинском языках. Последнее выступает фактором формирования естественно-научной грамотности в поликультурной образовательной среде.

Мультимедийная поддержка приобретает повышенную актуальность для общеобразовательных организаций, расположенных в сельской местности и труднодоступных горных районах, где проведение очных экскурсий в Сухумский ботанический сад ограничено транспортной доступностью. Вместе с тем наличие цифрового двойника ботанической коллекции обеспечивает равный доступ к региональному природному фонду для всех обучающихся, независимо от места их проживания.

Практическая реализация данной концепции предполагает трансформацию традиционных сценариев уроков. Традиционное

лекционное занятие уступает место уроку-исследованию или уроку-экспедиции, которые могут быть реализованы даже в условиях учебного кабинета. В качестве примера рассмотрим методическую разработку урока по теме «Многообразие Голосеменных растений», включенную в апробационный модуль комплекса. Целью данного занятия является формирование системного представления о биоразнообразии голосеменных на примере автохтонной флоры Абхазии и выявление морфофизиологических адаптаций растений к среде обитания. Оборудование включает в себя коллекционный материал (шишки и хвоя сосны пицундской, кипариса, тиса), гербарные листы, карту растительности региона и мультимедийный инструментарий.

Методика проведения урока базируется на следующих этапах.

Этап 1. Мотивационно-целевой. Педагог демонстрирует визуальный ряд: изображение древнегреческой триремы, скрипку, шишку и карту Пицунды. В ходе дискуссии учащиеся приходят к выводу, что связующим звеном является сосна пицундская – реликт, чья древесина ценилась корабелями, смола служила сырьем для канифоли, а ареал образует уникальные рощи, являющиеся визитной карточкой страны.

Этап 2. Исследовательская лаборатория (работа в малых группах). Обучающиеся распределяются по функциональным группам для работы с кейсами:

- группа 1 исследует сосну пицундскую (*Pinus brutia*). Ученики проводят морфометрию хвои, сравнивают ее с показателями сосны обыкновенной и анализируют причины устойчивости вида к воздействию соленых морских аэрозолей;
- группа 2 изучает кипарис вечнозеленый, фокусируясь на микроскопическом строении чешуевидной хвои и диморфизме шишек, а также оценивает мелиоративную роль кипарисов в сельском хозяйстве региона;
- группа 3 анализирует тис ягодный. Внимание акцентируется на атипичном строении органов размножения и соблюдении техники безопасности при работе с ядовитыми объектами. Обсуждается проблема сокращения численности вида;
- группа 4 работает с образцами самшита колхидского. Школьники исследуют физические свойства его древесины и обсуждают экологическую катастрофу, вызванная инвазией самшитовой огневки. Обучающиеся ищут возможные стратегии, с помощью которых можно восстановить лесные экосистемы.

Этап 3. Презентация результатов. Группы представляют отчеты, формируя на доске сводную аналитическую таблицу «Хвойные Абхазии»: особенности и значение.

Этап 4. Рефлексия. Саморефлексия.

Подобный подход меняет образовательную парадигму: ученик переходит от пассивного потребления информации к активному поиску и анализу объектов, которые окружают его в повседневной жизни.

Также особое внимание в УМК уделено изучению инвазивных видов и биологических инвазий. На примере эвкалипта рассматривается амбивалентная роль интродукции. В начале XX в. этот вид применялся для осушения колхидских болот и борьбы с малярийными комарами, однако в дальнейшем его распространение привело к нарушению локального гидрологического баланса. Другой пример: негативное влияние амброзии полыннолистной и золотарника как агрессивных аллергенов, способствующих вытеснению эндемичной флоры. Работа с этими материалами позволяет учащимся оценить неоднозначность антропогенных изменений в экосистемах.

Таким образом, содержательная модель УМК представляет собой многоуровневую систему, где фундаментальные биологические знания интегрированы с экологическим, географическим и историко-культурным контекстом региона, что обеспечивает формирование целостной естественно-научной картины мира у выпускника основной школы. Глубокое знание уникальности родной природы, полученное через инновационный УМК, трансформируется в патриотическое чувство и экологическую совесть. Глубокое освоение ботанических знаний, и в первую очередь способность идентифицировать растения по их названиям, играет ключевую роль в формировании экологической культуры.

В уникальных условиях Республики Абхазия, с ее богатейшим природным потенциалом, этот метод обладает поистине колоссальными возможностями. Практическая реализация этого метода может осуществляться через проекты, непосредственно ориентированные на изучение уникальной природы края [Цыбулевская 2024]. Примерами таких ученических исследований являются:

Гидробиологические исследования: проект «Паспорт флоры родного села Уарча», в рамках которого учащиеся проводят анализ качества воды, изучают видовой состав микроорганизмов и водной флоры в локальных водных объектах. Такая работа включает освоение методик отбора проб, микроскопирования, анализа полученных данных и завершается разработкой конкретных практических рекомендаций по охране исследуемого родника или ручья.

Флористические и биогеографические проекты: например, проект «Эндемики Рицинского реликтового национального парка», целью которого является создание цифрового гербария или

иллюстрированного фотоальбома эндемичных видов растений, произрастающих в окрестностях родного города или села. В ходе такого проекта школьники смогут освоить навыки морфологического описания и определения видов, а также учатся работать с геоинформационными данными.

Эколого-прикладные проекты: например, «Вторая жизнь отходов. Я могу сохранить дерево». Данное исследование может быть направлено на разработку и внедрение системы раздельного сбора твердых бытовых отходов на локальном уровне, изучение процессов биодegradации различных материалов и проведение широких информационно-просветительских кампаний для местного населения.

Этноботаническая и культурная идентичность

Особенное значение в предлагаемом УМК имеет владение терминологией на родном абхазском языке: это позволяет включить природу в культурный контекст и сделать ее понятной, «своей» для обучающегося⁹. Когда природный объект обретает имя, он перестает быть абстрактным понятием; между человеком и окружающей средой возникает эмоциональная связь, рождающая чувство личной ответственности и желание сберечь живое. В отсутствие же конкретных знаний восприятие окружающего мира неизбежно упрощается и без понимания видового разнообразия природа предстает перед наблюдателем как безликий и анонимный «зеленый массив». Такая обезличенность опасна тем, что формирует сугубо потребительское отношение: лес или луг начинают восприниматься не как ценная экосистема, требующая защиты, а исключительно как утилитарный ресурс, предназначенный для хозяйственного использования.

Одной из уникальных черт предлагаемого инновационного УМК является интеграция элементов этноботаники. В условиях Республики Абхазия, где традиционная культура исторически неразрывно связана с лесом и земледелием, изучение растений в отрыве от их культурного контекста было бы методологической ошибкой. Растительный мир в сознании абхазского народа – это не просто совокупность биологических объектов, а сакральное пространство, объект бережного природопользования и источник вдохновения.

⁹ Бебия С.М. Ботанический словарь названий древесных растений Кавказа: Латинско-русско-абхазский, русско-абхазско-латинский, абхазско-русско-латинский. Сухум, 2011. 128 с.

В рамках разрабатываемого нами УМК содержательная часть раздела «Покрытосеменные растения» подверглась существенной модификации и была дополнена специализированными рубриками, объединенными общей тематикой «Растения в традициях и культуре абхазов». Данное нововведение направлено на создание полифункциональной образовательной среды. Так, например, при освоении таксономических характеристик семейства Буковые (Fagaceae) педагогический акцент смещается с сугубо морфологического описания строения дуба или каштана на их историко-культурное значение. Особое внимание уделяется роли данных пород в народной архитектуре, в частности, в технологиях возведения традиционного абхазского жилища, а также их использованию в национальной системе питания. Аналогичный подход применяется при изучении культуры винограда: биологическая информация интегрируется со сведениями об уникальных автохтонных сортах. Все это позволяет не только актуализировать ботанические знания, но и эффективно реализовать межпредметные связи с курсами истории и географии Абхазии, создавая у учащихся целостную картину мира.

Подобная стратегия решает фундаментальную педагогическую задачу по преодолению узкого, технократического взгляда на природу, при котором живые объекты воспринимаются исключительно как ресурсная база. Системное введение в активный учебный лексикон фитонимов на абхазском языке способствует не только укреплению лингвистической компетенции и расширению словарного запаса, но и формированию устойчивого бережного отношения к нематериальному культурному наследию этноса. В таком контексте биология трансформируется из естественной науки в мощный инструмент самоидентификации личности в условиях современного поликультурного пространства.

Потенциал и масштабируемость

Инновационный учебно-методический комплекс по биологии для 7-го класса, разработанный с учетом природных и социокультурных условий Республики Абхазия, ориентирован на формирование экологического мировоззрения обучающихся. Включение регионального содержания позволяет переориентировать познавательный интерес школьников с глобальных экологических проблем (например, сокращение ледового покрова Арктики), которые в силу своей удаленности не обладают для подростков личностной значимостью, на локальные примеры

трансформации реликтовых экосистем в границах их непосредственного проживания. В структуру методического обеспечения должны быть интегрированы проблемно-ориентированные кейс-стади, посвященные анализу актуальных биологических угроз. К числу ключевых тем относятся: катастрофические последствия инвазии самшитовой огневки, повлекшей утрату реликтовых самшитников; критическая ситуация с сохранением прибрежных дюнных фитоценозов Пицунды; а также негативное антропогенное влияние хаотичной застройки на биоразнообразие и состояние городских парковых зон. Работа с подобными кейсами в рамках образовательного процесса учит подростков выстраивать сложные причинно-следственные связи, прогнозировать последствия вмешательства в природу и искать научно обоснованные пути решения локальных экологических кризисов. Главный воспитательный эффект данной методики заключается в качественном изменении социальной роли учащегося: происходит переход от пассивной позиции стороннего «наблюдателя» к активной позиции «участника» и защитника природы.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть: разработанная нами модель учебно-методического комплекса по биологии для седьмых классов выходит далеко за рамки локального методического эксперимента. По сути, мы предлагаем не просто обновленный учебник или набор дидактических материалов, а универсальную базисную матрицу, архитектура которой обладает высоким потенциалом масштабируемости.

Предложенные принципы – сквозная («диффузная») интеграция регионального контента, использование цифровой дополненной реальности и уровневая дифференциация заданий – могут и должны быть экстраполированы на всю вертикаль школьного биологического образования в Республике Абхазия. Логика, отработанная на ботаническом материале, легко переносится на курс зоологии (8-й класс) и общей биологии (9–11-й классы), создавая единое, непрерывное и методологически связанное образовательное пространство.

Внедрение регионального компонента, переосмысленного через призму современных педагогических технологий, будет способствовать обновления системы общего образования в Республике Абхазия и соответствие уровня национальной школы международным требованиям к качеству обучения при сохранении ее самобытности.

Фокус смещается с получения фактов на формирование функциональной грамотности, где знание становится инструментом для решения практических задач и взаимодействия с реальным миром.

Масштабная реализация данной концепции на государственном уровне направлена на формирование кадрового потенциала региона. Целевым результатом является подготовка выпускников, владеющих систематическими знаниями о природных особенностях Абхазии и способных к осознанной оценке экологических последствий хозяйственной деятельности. Мы ставим перед собой амбициозную цель: подготовить не просто «знатоков биологии», а новое поколение граждан Абхазии. Это будут люди, для которых уникальная природа Родины является не абстрактным «ресурсом», а пространством личной ответственности и гордости. Воспитание ответственного отношения к природному и культурному наследию рассматривается как одна из приоритетных задач образовательной системы, что в долгосрочной перспективе способствует трансляции региональных ценностей и сохранение культурного кода страны в последующих поколениях.

Литература

- Адзинба, Алания 2001 – *Адзинба З.И., Алания Т.Г.* Лекарственные растения флоры Абхазии. Сухум: Издательско-полиграфическое объединение, 2001. 132 с.
- Арбузова 2008 – *Арбузова Е.Н.* Учебно-методический комплекс по «Теории и методике обучения биологии» // *Фундаментальные исследования*. 2008. № 5. С. 46–48.
- Арбузова 2023 – *Арбузова Е.Н.* Методики, ориентированные на действие при обучении школьников биологии // *Биология в школе*. 2023. № 8. С. 27–39.
- Басария 1923 – *Басария С.П.* Абхазия в географическом, этнографическом и экономическом отношении / Издание Наркомпроса ССР Абхазии. Сухум-Кале, 1923. 176 с.
- Бебия 2018 – *Бебия С.М.* Леса Абхазии и их биоразнообразие // *Вестник Академии наук Абхазии*. 2018. № 9. С. 12–28.
- Гальперин 1966 – *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // *Исследование мышления в советской психологии*. М., 1966. С. 236–277.
- Гальперин 1977 – *Гальперин П.Я.* Проблема деятельности в советской психологии // Тез. докл. к V Всесоюзному съезду Общества психологов. Москва, 27 июня – 2 июля 1977 г. Ч. I. М., 1977. С. 19–40.
- Даринский 1996 – *Даринский А.В.* Региональный компонент содержания образования // *Педагогика*. 1996. № 1. С. 18–20.
- Дроздова 2018 – *Дроздова И.Л.* Роль электронных учебных пособий в образовательном процессе курса ботаники // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 13–16.
- Журин 2021 – *Журин А.А.* Два вектора развития школьного естественного научно-го образования // *Педагогическое образование и наука*. 2021. № 3. С. 50–56.

- Краевский, Лернер 1983 – *Краевский В.В., Лернер И.Я.* Теоретические основы содержания общего среднего образования. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
- Леонтьев 1994а – *Леонтьев А.Н.* Проблемы психологии деятельности // Леонтьев А.Н. Философия психологии. Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М., 1994. С. 247–259.
- Леонтьев 1994б – *Леонтьев А.Н.* Философия психологии. Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М., 1994. 287 с.
- Полханова 2005 – *Полханова Н.В.* Учебно-методический комплекс по биологии как средство реализации региональной составляющей биологического образования: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2005. 184 с.
- Суматохин 2021 – *Суматохин С.В.* Биологическое образование на рубеже XX–XXI веков. М.: Школьная Пресса, 2021. 416 с.
- Сухорукова 2024 – *Сухорукова Л.Н., Гончаров М.А.* Формирование естественно-научного мышления школьников 5–7-х классов в процессе обучения биологии на основе педагогической таксономии // Наука и школа. 2024. № 2. С. 181–191.
- Теремов и др. 2021 – *Теремов А.В., Рохлов В.С., Мансурова С.Е., Годин В.Н.* О содержании и структуре биологического образования в основной школе // Биология в школе. 2021. № 7. С. 15–29.
- Цыбулевская 2024 – *Цыбулевская М.В.* Пути формирования исследовательской компетентности учащихся через практическую составляющую учебной программы по биологии в общеобразовательных школах Республики Абхазия // Педагогическое образование в России. 2024. № 6. С. 294–305.
- Цыбулевская 2025 – *Цыбулевская М.В.* Современные аспекты биологического образования в Республике Абхазия: инновационные методы и содержание // Инновационные процессы в биологическом образовании школьников и студентов педагогических вузов: Колл. монография / Под общ. ред. Е.Н. Арбузовой, О.А. Яскиной. М.: РУСАЙНС, 2025. С. 134–146.
- Читанава 2012 – *Читанава С.М.* Ашъхардац. Сухум: Гос. фонд развития абхазского языка, 2012. 64 с.
- Шабалин 2003 – *Шабалин Ю.Е.* Система образования региона в условиях трансформирующегося регионального образовательного пространства // Россия как трансформирующееся общество: экономика, деловая культура, управление. М., 2003. С. 225–230.
- Шабанова, Алиева 2010 – *Шабанова М.М., Алиева Р.Р.* Регионализация образования как важный фактор сбалансированного социально-экономического развития региона // Гуманизация образования. 2010. № 1. С. 68–73.

References

- Adzinba, Z.I. and Alaniya, T.G. (2001), *Lekarstvennye rasteniya flory Abkhazii* [Medicinal plants of the flora of Abkhazia], Izdatel'sko-poligraficheskoe ob"edinenie, Sukhum, Abkhazia.

- Arbuzova, E.N. (2008), "Educational and methodical complex on "Theory and methods of teaching biology", *Fundamental Research*, no. 5, pp. 46–48.
- Arbuzova, E.N. (2023), "Action-oriented techniques when teaching biology to school-children", *Biologiya v shkole*, no. 8, pp. 27–39.
- Basariya, S.P. (1923), *Abkhaziya v geograficheskom, etnograficheskom i ekonomicheskom otnoshenii* [Abkhazia in geographical, ethnographic and economic terms], Izdanie Narkomprosa SSR Abkhazii, Sukhum-Kale.
- Bebiya, S.M. (2018), "Forests of Abkhazia and their biodiversity", *Vestnik Akademii nauk Abkhazii*, no. 9, pp. 12–28.
- Chitanava, S.M. (2012), *Ashkhardats* [Ashkhardats], Gosudarstvennyi fond razvitiya abkhazskogo yazyka, Sukhum, Abkhazia.
- Darinskii, A.V. (1996), "Regional component of education content", *Pedagogika*, no. 1, pp. 18–20.
- Drozdova, I.L. (2018), "The role of electronic study guides in the educational process of the botany course", *Karel'skii nauchnyi zhurnal*, no. 7 (3), pp. 13–16.
- Gal'perin, P.Ya. (1966), "Psychology of thinking and the doctrine of the stage-by-stage formation of mental actions", in Gal'perin, P.Ya (ed.), *Issledovanie myshleniya v sovetskoi psikhologii* [Research of thinking in Soviet psychology], Moscow, USSR, pp. 236–277.
- Gal'perin, P.Ya. (1977), "The problem of activity in Soviet psychology", *Tezisy dokladov k V Vsesoyuznomu s"ezdu Obshchestva psikhologov* [Proceedings of the V All-Union Congress of the Society of Psychologists], Part I, Moscow, pp. 19–40.
- Kraevskii, V.V. and Lerner, I.Ya. (1983), *Teoreticheskie osnovy sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya* [Theoretical foundations of the content of general secondary education], Pedagogika, Moscow, USSR.
- Leont'ev, A.N. (1994a), "Problems of the psychology of activity", in Leont'ev, A.A. and Leont'ev, D.A. (eds.), *Filosofiya psikhologii. Iz nauchnogo naslediya* [Philosophy of psychology. From the scientific heritage], Moscow, Russia, pp. 247–259.
- Leont'ev, A.N. (1994b), *Filosofiya psikhologii. Iz nauchnogo naslediya* [Philosophy of psychology. From the scientific heritage], in Leont'ev, A.A. and Leont'ev, D.A. (ed.), Moscow, Russia.
- Polkhanova, N.V. (2005), *Educational and methodological complex in biology as a means of implementing the regional component of biological education*, Ph.D. Thesis, Chelyabinsk, Russia.
- Shabalin, Yu.E. (2003), "The education system of the region in the conditions of transforming regional educational space", in Shabalin, Yu.E. (ed.), *Rossiya kak transformiruyushcheesya obshchestvo: ekonomika, delovaya kul'tura, upravlenie* [Russia as a transforming society: economics, business culture, management], Moscow, Russia, pp. 225–230.
- Shabanova, M.M. and Alieva, R.R. (2010), "Regionalization of education as an important factor of well-balanced social and economic development of the region", *Humanization of Education*, no. 1, pp. 68–73.

- Sukhorukova, L.N. and Goncharov, M.A. (2024), "Formation of scientific thinking of schoolchildren of grades 5–7 in the process of teaching biology on basic pedagogical taxonomy", *Science and School*, no. 2, pp. 181–191.
- Sumatokhin, S.V. (2021), *Biologicheskoe obrazovanie na rubezhe XX–XXI vekov* [Biological education at the turn of the 20th–21st centuries], Shkol'naya Pressa, Moscow, Russia.
- Teremov, A.V., Rokhlov, V.S., Mansurova, S.E. and Godin, V.N. (2021), "On the content and structure of biological education in basic school", *Biologiya v shkole*, no. 7, pp. 15–29.
- Tsybulevskaya, M.V. (2024), "Ways of forming students' research competence through the practical component of the biology curriculum in secondary schools of the Republic of Abkhazia", *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, no. 6, pp. 294–305.
- Tsybulevskaya, M.V. (2025), "Modern aspects of biological education in the Republic of Abkhazia: innovative methods and content", in Arbuzova, E.N. and Yaskina, O.A. (eds.), *Innovatsionnye protsessy v biologicheskom obrazovanii shkol'nikov i studentov pedagogicheskikh vuzov* [Innovative processes in the biological education of schoolchildren and students of pedagogical universities], RUSAINS, Moscow, Russia, pp. 134–146.
- Zhurin, A.A. (2021), "Two vectors of school science education development", *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, no. 3, pp. 50–56.

Информация об авторе

Майя В. Цыбулевская, Министерство просвещения Республики Абхазия, Сухум, Республика Абхазия; 384900, Республика Абхазия, Сухум, ул. Званба, д. 9;

Абхазский государственный университет, Сухум, Республика Абхазия; 384900, Республика Абхазия, Сухум, Университетская ул., д. 1; m.tsybulevskaya@mail.ru

Information about the author

Maya V. Tsybulevskaya, Ministry of Education of the Republic of Abkhazia, Sukhum, Republic of Abkhazia; bld. 9, Zvanba Street, Sukhum, Republic of Abkhazia, 384900;

Abkhazian State University, Sukhum, Republic of Abkhazia; bld. 1, Universitetskaya Street, Sukhum, Republic of Abkhazia, 384900; m.tsybulevskaya@mail.ru

Работы молодых ученых

УДК 80:37

DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-160-178

Анализ жанровых ошибок в текстах презентаций педагогических проектов

Ирина И. Лушникова

*Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Москва, Россия, i.i.lushnikova@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается жанр презентации педагогического проекта как важный элемент профессиональной компетентности будущих педагогов в сфере педагогической коммуникации. Исследование направлено на выявление типичных ошибок и затруднений студентов педагогических направлений в данном жанре. Используя комплексный методологический подход и критерии, разработанные на основе «анкеты речевого жанра» Т.В. Шмелевой, проведен пилотный эксперимент с участием 42 студентов. Результаты эксперимента показывают, что несмотря на ряд умений студентов в реализации жанра презентации педагогического проекта, включая правильное формулирование коммуникативной цели, студенты испытывают трудности с отражением в речи образа автора как эксперта, правильной передачей образа прошлого и будущего, структурированием событийного содержания и рядом других показателей речевого воплощения жанра презентации педагогического проекта. В статье приводятся примеры типичных ошибок студентов в жанре презентации педагогического проекта, основная часть которых связана с немотивированным использованием будущими педагогами разговорной лексики, наличием плеоназмов, тавтологии и стилистических неточностей. Подчеркивается необходимость включения специализированного модуля по развитию жанровых умений презентации педагогического проекта в учебные программы, что позволит повысить качество профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: жанр презентации, педагогическая коммуникация, презентация педагогического проекта, речевые ошибки студентов

Для цитирования: Лушникова И.И. Анализ жанровых ошибок в текстах презентаций педагогических проектов // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2026. № 3. С. 160–178. DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-160-178

© Лушникова И.И., 2026

Genre errors analysis in pedagogical projects presentations

Irina I. Lushnikova

*Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
Moscow, Russia, i.i.lushnikova@mail.ru*

Abstract. This article examines the pedagogical project presentation genre as an important element of future teachers' professional competence in pedagogical communication. The study aims to identify typical errors and difficulties encountered by students majoring in pedagogical programs when presenting pedagogical projects. Using a comprehensive methodological approach and criteria developed based on T.V. Shmeleva's "Speech Genre Questionnaire", a pilot experiment was conducted with 42 students. The results of the experiment show that despite a number of students' skills in implementing the genre of presentation of a pedagogical project, including the correct formulation of the communicative goal, students experience difficulties in reflecting in speech the image of the author as an expert, correctly conveying the image of the past and the future, structuring the event content and a number of other indicators of the verbal embodiment of the genre of presentation of a pedagogical project. The article provides examples of typical student errors in presenting pedagogical projects, most of which involve the unmotivated use of colloquial vocabulary, pleonasms, tautologies, and stylistic errors. The need to include a specialized module on developing pedagogical project presentation skills in curricula is emphasized, which will improve the quality of professional teacher training.

Keywords: presentation genre, pedagogical communication, pedagogical project presentation, speech mistakes

For citation: Lushnikova, I.I. (2026), "Genre errors in pedagogical projects presentations", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 160–178, DOI: 10.28995/2073-6398-2026-3-160-178

Введение

Современные условия подготовки будущих педагогов ориентированы на удовлетворение социальных потребностей общества, связанных с формированием педагогических кадров нового типа. Как отмечает Е.Н. Гурьянова, личность педагога, его приверженность своему делу, творческое начало и сотворчество «вносят огромный вклад в становление будущих профессионалов» [Гурьянова 2022, с. 22]. Актуальным требованием к профессиональной готовности

педагога является комплекс умений, включающий способность находить новые решения педагогических задач, реализовывать их в проектной деятельности и демонстрировать полученные результаты широкому педагогическому сообществу в целях обсуждения и профессиональной оценки.

Основным средством отражения эффективности полученных результатов служит презентация педагогического проекта.

В качестве ведущего компонента презентации педагогического проекта выступает речь педагога, что обуславливает принципиальную значимость развития речевых умений в жанре данного вида презентаций как важного инструмента профессиональной компетентности педагога.

Жанр презентации педагогического проекта как относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказываний используется в ситуациях педагогической коммуникации, ведущая цель которой заключается в привлечении внимания профессионального сообщества к педагогическому проекту, обеспечении его тиражирования и стимулировании дальнейшего развития полученного опыта.

Современные требования к профессиональному уровню готовности выпускников вузов, независимо от профиля подготовки, определяют презентационные навыки в числе профессионально значимых. Выпускники педагогических направлений подготовки должны демонстрировать речевые умения, включая презентационные, в основе которых лежит четкое, грамотное изложение материала, использование риторических приемов, адаптация речи к условиям ее продуцирования и восприятия аудиторией. Перечисленные свойства речи будущих педагогов могут рассматриваться в контексте жанровых умений и показателей жанровых свойств речи будущих учителей. Значимость презентационных умений как компонента профессиональной компетентности рассматривается как актуальная задача во многих научных работах [Баранова 2021; Пинаева 2022]. Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью (а) развития жанровых умений педагогов в презентациях педагогических проектов (далее – ППП) как важной составляющей компетентности будущих педагогов в сфере педагогической коммуникации, а также (б) разработки эффективных методик, способствующих развитию данных жанровых умений.

Объект рассмотрения – профессиональная коммуникация в жанре ППП.

Предмет исследования – рече-языковое воплощение жанра ППП, полученное на основе оценки вербальных характеристик ППП, демонстрирующих жанровые особенности ППП.

Цель работы – выявить и структурировать типичные ошибки и затруднения студентов в жанре ППП.

В научных исследованиях педагогическая презентация анализируется с различных позиций. В широком пространстве педагогического дискурса ППП может рассматриваться как коммуникативное событие. В соответствии с определением И.Н. Борисовой, коммуникативное событие является

...ограниченным в пространстве и времени, мотивированным, целостным, социально обусловленным процессом речевого взаимодействия коммуникантов [Борисова 2001, с. 22].

Представляя собой значимое профессионально обусловленное коммуникативное событие, ППП в своей основе имеет ряд особенностей, включая результативность, диалогичность, наличие социально значимого продукта, которые позволяют рассматривать ППП в числе важных единиц коммуникации педагогов. Анализ ППП позволяет определить различные аспекты коммуникации, включая специфику взаимодействия участников коммуникации, сценарность и ритуальность их действий, мотивационные составляющие, особенности речевого и социального результатов. В.П. Зелеева подчеркивает значимость коммуникативного события как основы анализа эффективного педагогического процесса:

Для практики образования, и особенно высшего образования, коммуникативное событие является мерой эффективности педагогического коммуникативного акта. Постановка коммуникативного события в центр внимания педагогов дает возможность активизировать в образовательной практике мощный коммуникативный потенциал развития личности [Зелеева 2012, с. 34].

ППП может рассматриваться и как речевой жанр. Анализ жанровых особенностей презентаций, представленных в работах Т.В. Анисимовой, С.В. Василенко, М.В. Самойловой и др., показывает, что ППП, представляя собой разновидность жанра проектных презентаций, находится на стыке научного, учебного, делового и рекламного дискурсов. Цель презентации проекта в составе профессионально-деловой коммуникации – «обосновать необходимость и целесообразность его практического воплощения, т. е. выдать проекту “путевку в жизнь”»¹. Аналогичными целями обладает ППП – получить одобрение и развитие идей проекта в педагогическом сообществе, что определяет рече-прагматическое сходство основы ППП и жанра деловых

презентаций. С.В. Оленев, Н.А. Ширкина отмечают, что цель деловых презентаций заключается в установке коммуникативного контакта, достижении целей презентации с помощью средств речевого воздействия, поэтому данный тип презентации «следует относить к информативно-императивному речевому жанру» [Оленев, Ширкина 2016, с. 193]. На основании вышесказанного приходим к выводу, что на структурно-композиционном уровне ППП имеет следующие свойства: с одной стороны, ППП как профессионально-деловая презентация имеет вступительную часть, представляющую аналогично деловой презентации цели, задачи и средства их достижения. С другой – основная часть ППП направлена на пояснение и детализацию педагогических решений; заключительная часть ППП апеллирует к значимости полученного результата и необходимости ее тиражирования. Иными словами, ППП имеет структуру информативно-императивного жанра и может рассматриваться на основе сочетания типов прагматической направленности: пополнения знаний адресата и побуждение его к совершению заданных действий.

Специфика композиционных аспектов педагогических презентаций рассматривается в исследовании С.В. Арановой, которая выделяет вводно-ознакомительные, структурно-содержательные, объяснительно-раскрывающие и проблемно-предсказательные презентации [Аранова 2008]. Отталкиваясь от сказанного, отметим, что ППП будет совмещать свойства объяснительно-раскрывающей и проблемно-предсказательной презентации, поскольку, с одной стороны, одна из целей презентации педагогического проекта – пояснить суть вопроса и его взаимосвязей в педагогическом процессе, с другой – сделать посыл к дальнейшим действиям – принятию нового педагогического опыта.

Как педагогическое коммуникативное событие ППП имеет существенную педагогическую значимость, которая связана с демонстрацией принципиально нового педагогического опыта и результата. Проблема презентации педагогического опыта анализируется И.Е. Кузьминой в контексте компетентности педагога и ключевых умений, необходимых для осуществления этого вида деятельности. Так, наряду с рефлексивно-аналитическим компонентом (подразумевающим умение педагога объективно оценивать собственную профессиональную деятельность и педагогический опыт) а также информационно-техническим и психологическим компонентом, отдельно выделяется коммуникативный компонент,

¹ Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: Учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2014. С. 60.

который рассматривается как умение педагога эффективно выступать перед большой аудиторией профессионалов, отвечать на вопросы и предоставлять необходимые методические пояснения [Кузьмина 2016]. Автор исследования отмечает значимость публичной презентации педагогического опыта для профессионального совершенствования педагогов:

Успех публичного выступления окрыляет педагога, показывает общественную значимость его труда, поднимает самооценку, вселяет уверенность в своих силах, он обладает очень мощным эмоционально-мотивационным стимулом [Кузьмина 2016, с. 316].

Е.М. Лихачева подчеркивает, что сформированные презентационные навыки имеют ключевое значение в профессиональной педагогической деятельности не только как инструмент повышения мотивации, но и как средство, влияющее на результативность обучения [Лихачева 2020]. В исследовании Н.М. Полетаевой и Е.А. Борисовой убедительно показано, что презентационные умения на сегодняшний момент являются одной из значимых основ профессионализма:

...наличие у будущих выпускников сформированной презентационной компетентности будет гарантией успешной реализации профессиональных задач [Полетаева, Борисова 2018, с. 95].

Отдельным аспектом педагогической презентации, несомненно, является ее оценка. Отбор критериев для оценки педагогических презентаций будущих педагогов представлен в исследовании М.В. Панкратовой. Ключевыми критериями определяются следующие: соблюдение дизайн-эргономических требований, психологический, содержательный, структурно-логический и речевой. Все критерии оценки, включая речевой, ранжируются в соответствии с дескрипторами, представленными автором. В частности, речевой критерий имеет градацию баллов от 0 до 2, в котором максимальная оценка, по мнению М.В. Панкратовой, соотносится со следующими показателями речи студентов: «орфоэпически грамотная речь, четкая дикция, логические ударения, громкость речи» [Панкратова 2015, с. 51]. Структурное сходство ППП с деловыми презентациями, базирующееся, в первую очередь, на общих рече-прагматических основах, позволяет анализировать ППП в широком диапазоне критериев оценки деловых презентаций. Как отмечают А.В. Ключкова и А.Н. Чудинова, оценивая деловую презентацию, необходимо учитывать «весь комплекс инструментов взаимодействия»

[Клочкова, Чудинова 2025, с. 77]. В исследовании Е.С. Богдановой представлены критерии оценки проектной презентации, основные затруднения, ошибки и способы их решения. Автор исследования подчеркивает значимость речевого компонента презентации проекта:

...важнейшей задачей презентующего проект является такое составление и произнесение речи, чтобы у слушателей, в первую очередь экспертов, возникало ощущение доверия [Богданова 2021, с. 216–217].

При этом отметим, что в презентациях педагогического опыта, по мнению А.Н. Бабкина, основные ошибки часто связаны с речевым компонентом. Исследователь обращает внимание на тот факт, что любая презентация педагогического опыта – это также и самопрезентация выступающего, «продукт ораторского мастерства и мастерства убеждения» [Бабкин 2014, с. 143]. Соглашаясь с мнением исследователя, отметим, что результативность ППП тесно связана с умениями самопрезентации педагога. При этом, несмотря на многообразие средств воздействия в ППП, ключевым остается речь. А.Г. Григорьев отмечает, что именно речевой компонент, определяемый им как «выразительность решений», сказывается на успешности презентации прежде всего [Григорьев 2023].

Представленный обзор современных исследований выявляет актуальность и многоаспектную природу феномена ППП, что обуславливает его значимость как ключевого навыка педагогов в сфере педагогической коммуникации. Перечисленные работы показывают, что презентация педагогического опыта, включая ППП, обладает следующими особенностями: речевой компонент является ключевым в презентации педагогического проекта; презентация педагогического проекта – это также самопрезентация педагога; поскольку цель презентации педагогического проекта – убедить педагогическое сообщество в целесообразности и актуальности развития полученного педагогического опыта, педагогу необходимо владеть риторическими приемами.

Выступая в качестве инструмента тиражирования профессионального опыта педагога, ППП актуализирует значимость речевой функции в целях достижения запланированных результатов. Признание важности речевых умений педагога в процессе ППП определяет необходимость всестороннего изучения жанровых умений педагогов в ППП, выделении жанрообразующих компонентов и их внедрения в образовательную практику.

Методы и материалы

Методология исследования жанровых умений студентов в ППП основана на комплексном подходе, объединяющем теоретические и эмпирические методы. Презентация рассматривается как сложное семиотическое текстовое образование, включающее вербальные и невербальные средства коммуникации, направленное на эффективное представление идеи, аргументацию и убеждение аудитории. В исследовании использовался теоретический метод моделирования для создания идеальной модели процесса подготовки и демонстрации презентации педагогического проекта, на основе которой был проведен пилотный эксперимент с участием 42 студентов бакалавриата и магистратуры (направление подготовки: педагогика), которые изучали жанры педагогической речи в курсе дисциплин «Культура речи» и «Педагогическая риторика». Основная цель эксперимента состояла в выявлении и оценке типичных ошибок и затруднений студентов в жанре ППП. С этой целью были разработаны критерии, учитывающие наличие коммуникативной цели, выражение образа автора, представление образа адресата, наличие образа прошлого, наличие образа будущего, отражение типа событийного содержания, оформление речевого воплощения, наличие фактуально-оценочного содержания. Комплексный подход позволил получить обобщенные эмпирические данные и определить перспективы развития жанровых умений студентов ППП.

Для оценки типичных затруднений студентов в жанре ППП студентам педагогических направлений было предложено самостоятельное задание, формулировка которого заключалась в подготовке ППП на основе обобщенных результатов реальных педагогических проектов, включая описание конкретной ситуации, исходные и полученные данные, отражающие этапы развития проекта и его результаты. На анализ материалов и подготовку собственной ППП студентам было выделено 2 часа аудиторной практики. Регламент определял продолжительность речи от 7 до 10 минут. Студенты предварительно были ознакомлены с целями и задачами экспериментальной ППП, основными принципами и структурами построения речевых произведений данного жанра.

Описание результатов

Для решения задач исследования в основу критериев оценки ППП как жанра речи были положены два исходных положения:

- целостность жанра, включающего по М.М. Бахтину [Бахтин 1986] единство тематической, композиционной и стилистической организации;
- анкета речевого жанра Т.В. Шмелевой [Шмелева 1997], в которой помимо основных критериев отдельно рассматривались фактуально-оценочные показатели речи как значимой части речевых произведений.

Таким образом, был определен следующий комплекс критериев, на основе которых осуществлялся анализ умений студентов в использовании жанра ППП как рече-языкового феномена:

- тематическая целостность ППП, которая определялась на основе логической связи частей текста, включая референции (соотнесение с определенным предметом), импликации (наличие ситуационных связей между элементами), тема-рематические цепочки и связь ключевых слов;
- композиционная целостность ППП определялась на основе ключевых частей ППП, представленных введением, основной частью и заключением, демонстрирующим тема-рематическую прогрессию, выраженную лексическими повторами, вводными конструкциями и т. д., создающими логичные переходы между композиционными частями;
- стилистическая целостность ППП: согласованность стиля на уровне целостной композиционной структуры ППП и ее частей;
- наличие коммуникативной цели (четкой целевой установки – заявить о результатах проекта как о передовом педагогическом опыте и вызвать положительный отклик адресата);
- выражение образа автора (позиционирование выступающего как эксперта через выбор лексических, стилистических, риторических и других средств);
- представление образа адресата (понимание типового коммуникативного портрета адресата, заложенного в модель речевого жанра – умение предвидеть и «считывать» характеристики адресата речи);
- наличие образа прошлого (понимание обобщенного профессионального опыта целевой аудитории, отражение предшествующих событий и установление причинно-следственных связей);
- наличие образа будущего (представление об ожиданиях целевой аудитории и месте ППП по отношению к их обобщенным целям, задающим траекторию коммуникации и развития событий через прагматические сигналы ожидаемого развития коммуникации);

- отражение типа событийного содержания (описание и структурирование конкретных фактов, примеров и ситуаций; положение дел, которые отражают внешнюю реальность – диктум);
- оформление речевого воплощения (комплекс лексических, грамматических и стилистических средств, а также соотношение клишированности и авторского индивидуального выражения, отражающих особенности жанра);
- наличие фактуально-оценочного содержания (сочетание дескриптивного и оценочного компонентов).

Результаты анализа свидетельствуют о том, что тематическая целостность ППП представляла собой наиболее трудную задачу: в 78% случаев автор зафиксировал, что студенты допускали ошибки, связанные с нарушением последовательности частей текста и переходами между ними.

Один из примеров –

Наш проект посвящен повышению экологической культуры учащихся. На слайде вы видите литературу, на которую мы опирались. Это подтверждает наличие проблемы. Нашим первым шагом в реализации этого проекта было...

иллюстрирует нарушение логичности речи, тематической целостности и связности текста.

Аналогичные недочеты, включая нарушение композиционной целостности, выявляются в другом примере:

Сегодня мы представляем проект о работе с библиотечными архивами. Цель – сформировать навыки критического мышления, умения работать с первоисточниками. Далее на слайде вы видите этапы работы над проектом (*здесь докладчик сразу переходит к теме проекта, не уточняя, какую цель имеет сама презентация*).

Стилистическая целостность частей ППП также для большинства респондентов представляла значительные трудности.

В качестве иллюстрации возьмем высказывание:

Библиотека и книги – это важный фундамент для получения знаний, школьникам необходимо знакомиться с библиотечными ресурсами для того, чтобы ребенок больше знал.... Библиотека предоставляет вам нужные вам источники и электронные ресурсы, которые понадобятся для исследования, а также здесь вы можете просто посидеть в тишине.

Перечисленные примеры показывают, что присутствующие стилистические трудности требуют дополнительных знаний, включая риторические аспекты о прагматической установке и целенаправленности риторического дискурса, которые «устанавливают правила речетворчества» [Халилова 2021, с. 33].

Отметим, что значительная часть участников пилотного эксперимента успешно справилась с задачей формулировки коммуникативной цели. Однако ряд ошибок отмечался в ответах с отсутствием фокуса внимания на значимость ППП для профессионального сообщества и нечеткой направленностью цели. Рассмотрим ряд примеров:

Задача нашего проекта была в том, что мы знакомили школьников с материалами библиотеки (*нет четкой цели ППП*);

Мы пытаемся показать, что проект может быть полезным...
(*нечеткость цели и отсутствие ориентации на результат, снижающие убедительность речи*);

Без своевременного решения проблема будет усугубляться
(*нечеткость речевого посыла*).

Критерий «выражение образа автора» показал, что отражение образа автора представляло значительные затруднения для студентов. Основные неточности в презентациях были связаны с выражением образа автора как профессионала, эксперта и ключевого субъекта действия. Например, «сегодня перед вами **будет представлен** проект...» (*отсутствие указание на активную позицию автора презентации как субъекта действия*). Применение лексики и синтаксических конструкций, характерных для разговорной речи, также не способствовало передаче образа автора как специалиста высокого уровня.

Примеры:

...телефон **всегда под рукой**, но не всегда можно **довериться** информации из Интернета (*разговорные выражения, не характерные для профессионально-делового выступления*);

...**проход** во дворец книг открыт для всех желающих (*разговорный стиль*).

Оценка работ на основе критерия направленности речи на адресата с учетом точности оценки его характеристик показала, что в этом критерии работы студентов практически не имели ошибок. Значительная часть участников эксперимента использовала кор-

ректные вербальные средства обращения к участникам общения как к коллегам-профессионалам. В числе немногочисленных недочетов можно выделить следующие:

Этот проект будет полезен **многим** *(нет четкого пояснения, о ком именно идет речь);*

...все вы собрались сегодня... *(неточность в обращении к адресату как к коллегам-профессионалам).*

Образ прошлого и образ будущего, на наш взгляд, целесообразно рассматривать во взаимосвязи как динамичный коммуникативный процесс. Оценивая речь участников эксперимента с этих позиций, следует сказать, что наиболее частыми были ошибки, связанные с образом будущего.

Примеры:

Мы **будем использовать** такие же подходы, как и раньше, потому что их результат мы увидели сегодня *(в данной формулировке не учтен факт предстоящей оценки проекта);*

Проект **смог бы** быть успешным в опыте других педагогов... *(недостаточная аргументированность и нечеткость в образе будущего);*

Проект **реализуется** в несколько этапов... *(некорректная передача событий – проект реализован).*

Неточности в образе прошлого были преимущественно связаны с недостаточной апелляцией к общим ценностям или их полным отсутствием.

Критерий событийного содержания был направлен на анализ структуры ППП, в которой основными неточностями было завершение речи без подведения итогов и анализа результатов, отсутствие систематизированных выводов. В большинстве случаев после демонстрации основной части в заключительной реплике студенты благодарили слушающих, не отмечая поэтапные выводы. Следует также отметить, что недочеты в понимании значимости события прослеживались в отсутствии фраз, стимулирующих аудиторию к принятию и развитию полученного опыта. Лишь в двух работах студентов прозвучали подобные призывы:

Я приглашаю вас не просто обсудить наш проект, а продолжить развивать его вместе с нами.

Я надеюсь, что мы сможем перейти к дальнейшим шагам – развивать наш опыт и в других школах.

Речевое воплощение жанра ППП в работах студентов содержало ряд недочетов и ошибок, связанных со следующими языковыми и речевыми явлениями:

- Немотивированное применение разговорной лексики:

...У **ребят** сформировались исследовательские навыки...

...**ребята** не просто изучают историю, а сами становятся исследователями...

Хотя и телефон всегда под рукой, но не всегда можно довериться информации из Интернета;

...можно поучаствовать в различных конкурсах и **просто пообщаться** с друзьями;

...**верю**, что этот опыт станет для **ребят** важным шагом...

...мы предлагаем вам воспользоваться библиотекой, ведь именно здесь над подобными заданиями и проектами корпели ваши родители;

- Плеоназмы:

- исследовательские навыки исследовательской деятельности;
- перспективы на будущее;
- ценные сокровища;

- Примеры тавтологии:

- основной базис, период времени;

- Излишнее применение слов «также», «в общем», «вообще»:

Также поэтому мы предлагаем вам воспользоваться библиотекой, ведь именно здесь над подобными заданиями и проектами **также** корпели ваши родители;

Мы **также** рассмотрели **также** все возможные варианты решения проблемы;

В общем, проект выполнен в срок и **в общем** соответствует требованиям;

Этот вопрос **вообще** еще не был изучен, хотя **вообще-то** он критически важен;

- В ряде работ присутствовали грамматические, пунктуационные и стилистические ошибки:

Интерпретация результатов: **анализ** полученной информации, **сформулировать** выводы, **составить** презентацию и отчеты (*нарушение согласования*);

Библиотека и книги – это важный фундамент для получения знаний, **школьникам** необходимо знакомиться с библиотечными ресурсами для того, чтобы **ребенок** овладевал... (*грамматическая неточность – нарушение видовременной сочетаемости*);

Библиотека – важное место для детей. Здесь можно почитать интересные книги, отыскать множество познавательных изданий на любую тему, научиться самостоятельно выбирать книги, познакомиться с литературными героями, принять участие в мероприятиях и просто пообщаться с друзьями (*многословие*);

Для того, чтобы извлечь информацию, а затем применить ее, необходимо провести критику и анализ источника, что невозможно сделать без критического мышления (*неточное стилистическое оформление*).

Критерий фактуально-оценочного содержания выявил недостатки в отражении фактической и оценочной информации, а также логики повествования. Подобные ошибки можно увидеть в указанных утверждениях:

- в современном мире, несмотря на доступ к интернету, важно учить проверять информацию, используя надежные источники, такие как библиотечные архивы;
- на подготовительном этапе происходит выбор темы, определение руководителя и разработка плана работы над проектом;
- работа в командах способствует развитию коммуникативных и организационных навыков, а также помогает систематизировать полученную информацию.

Выводы

Сегодня подготовка будущих учителей ориентирована на формирование нового типа педагогов, способных эффективно выполнять нестандартные задачи и находить креативные решения. В рамках этой парадигмы педагогические проекты служат средством оценивания и тиражирования инновационного педагогического опыта. Жанр презентации педагогического проекта выступает важным элементом научной коммуникации, привлекая внимание профессионального сообщества и содействуя формированию компетентности педагогов.

Проведенный пилотный эксперимент, в основе которого использовалась «анкета речевого жанра» Т.В. Шмелевой, был нацелен на диагностику типичных затруднений и ошибок студентов педагогических направлений подготовки ППП как речевого жанра.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, позволили систематизировать ошибки:

- наиболее успешно участники справлялись с формулировкой коммуникативной цели, однако отмечались случаи нечеткой постановки цели и слабой ориентации на значимость проекта для профессионального сообщества, что ослабляло эффект выступления;
- ряд ошибок в студенческих презентациях был связан с выражением образа автора как эксперта, которое при использовании испытуемыми разговорного стиля приводило к жанровым несоответствиям и уменьшению профессиональной репрезентации автора;
- определение образа адресата речи и апеллирование к нему в основном было корректным;
- при формулировке образа прошлого и будущего в речи студенты демонстрировали слабую аргументированность речи, нарушали логику планирования и неправильно отражали этапы своей проектной деятельности;
- оценка событийного содержания отличалась фрагментарностью и отсутствием анализа итоговых выводов, что затрудняло восприятие ключевых результатов;
- что касается лингвостилистического оформления ППП, зафиксированы следующие ошибки: наличие разговорной лексики, плеоназмов, тавтологий, избыточных словоформ, а также грамматических, пунктуационных и стилистических ошибок;
- фактуально-оценочное содержание во многих работах демонстрировало ошибки на уровне логики повествования и слабой согласованности фактической информации с оценочными суждениями, что усложняло аргументацию и снижало общую убедительность речевого продукта.

Таким образом, на основе полученных результатов автор делает вывод о том, что проблема обучения жанру презентации педагогического проекта требует комплексного методического решения. Разделяя позицию Н.Д. Десяевой о том, что межпредметная интеграция необходима для развития профессиональных жанровых умений педагогов [Десяева 2022], автор предлагает рассматривать одним из вариантов решения проблемы введения специального интегративного модуля в рамках существующих речевых дисциплин, направленного на формирование жанровых умений студентов в презентации педагогического проекта. Представляется целесообразным включение в данный модуль таких аспектов как изучение структуры жанра, формирование умений четкой постановки цели, профессионального позиционирования автора и правильного обращения к аудитории.

Литература

- Аранова 2008 – *Аранова С.В.* Всерьез о проектировании педагогической презентации // Вестник Герценовского университета. 2008. № 9 (59). С. 28–32.
- Бабкин 2014 – *Бабкин А.Н.* Проблема презентации педагогического опыта / А.Н. Бабкин // Образование. Наука. Научные кадры. 2014. № 4. С. 141–143.
- Баранова, Воскресенская 2021 – *Баранова О.И., Воскресенская И.Н.* Развитие презентационных навыков студентов-филологов в образовательном процессе: методические приемы в обучении и анализ типичных ошибок // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 25–28.
- Бахтин 1986 – *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества [примечания С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова]. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 444 с.
- Богданова 2021 – *Богданова Е.С.* Критерии оценки эффективности презентации проекта // Проблемы современного образования. 2021. № 5. С. 214–224.
- Борисова 2001 – *Борисова И.Н.* Русский разговорный диалог: структура и динамика. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2001. 408 с.
- Григорьев 2023 – *Григорьев А.Г.* Слово на слайде: как писать презентации, после которых с вами захочется иметь дело. М.: Эксмо, 2023. 272 с.
- Гурьянова 2022 – *Гурьянова Е.Н.* Приемы развития творческого потенциала студентов на занятиях иностранным языком в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия: «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 20–30. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-20-30
- Десяева 2022 – *Десяева Н.Д.* Обновление образовательных ресурсов филологической подготовки будущих учителей начальных классов // Nominum. 2022. № 1. С. 110–121.
- Зелеева 2012 – *Зелеева В.П.* Коммуникативное событие и его анализ в образовательном пространстве вуза // Образование и саморазвитие. 2012. № 2 (30). С. 30–34.
- Ключкова, Чудинова 2025 – *Ключкова А.В., Чудинова А.Н.* Методика подготовки менеджера к презентации проекта // Вестник науки. 2025. Т. 4. № 12-1 (93). С. 76–94.
- Кузьмина 2016 – *Кузьмина И.Е.* Публичная презентация педагогического опыта как фактор развития компетентности педагога и ресурс непрерывного профессионального образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы 14-й Междунар. конф. Санкт-Петербург, 3–5 июня 2016 г. Т. 14. Ч. II. СПб.: Ленинградский гос. ун-т им. А.С. Пушкина. 2016. С. 312–317.
- Лихачева 2020 – *Лихачева Е.М.* Теоретические основы и практика применения мультимедийных презентаций в преподавании профессионально-педагогической риторики // Педагогика и психология: теория и практика. 2020. № 4 (20). С. 65–75.
- Оленев, Ширкина 2016 – *Оленев С.В., Ширкина Н.А.* Об исследовании жанра бизнес-презентации в свете актуальных проблем бизнес-лингвистики //

- Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 1 (65). С. 192–195.
- Панкратова 2015 – *Панкратова М.В.* Критерии оценки выступления с электронной учебной презентацией студента педагогического направления // Модернизация системы профессионального образования: практическое внедрение нового содержания и технологий: Материалы Междунар. электронного симпозиума. Махачкала, 14–15 декабря 2015 г. Махачкала: Махачкалинский центр повышения квалификации, 2015. С. 47–52.
- Пинаева 2022 – *Пинаева Л.А.* Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных навыков при разработке и презентации проекта // Передовое развитие современной науки: опыт, проблемы, прогнозы: Сб. статей V Междунар. научно-практич. конф. Петрозаводск, 28 июня 2022 г. Петрозаводск: Междунар. центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. С. 117–122.
- Поletaева, Борисова 2018 – *Поletaева Н.М., Борисова Е.А.* Презентационная компетентность в структуре профессиональной деятельности специалиста // Человек и образование. 2018. № 1 (54). С. 92–96.
- Халилова 2021 – *Халилова Л. А.* «Политический дискурс: стремление к простоте или изяществу?» // Вестник РГГУ. Серия: «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 3. С. 31–40. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-3-31-40
- Шмелева 1997 – *Шмелева Т.В.* Модель речевого жанра // Жанры речи: Сб. науч. ст. Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1997. Вып. 1. С. 88–98.

References

- Aranova, S.V. (2008), “Seriously about designing a pedagogical presentation”, *Vestnik Gertsenovskogo universiteta*, no. 9 (59), pp. 28–32.
- Babkin, A.N. (2014), “The problem of presentation of pedagogical experience”, *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*, no. 4, pp. 141–143.
- Baranova, O.I. and Voskresenskaya, I.N. (2021), “Development of presentation skills of philology students in the educational process: teaching methods and analysis of typical errors”, *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, no. 72 (4), pp. 25–28.
- Bakhtin, M.M. (1986), *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity], 2nd edn., Iskustvo, [notes by S.S. Averintsev, S.G. Bocharov], Moscow, USSR.
- Bogdanova, E.S. (2021), “Criteria for assessing the efficiency of presentation of the project”, *Problems of Modern Education*, no. 5, pp. 214–224.
- Borisova, I.N. (2001), *Russkii razgovornyi dialog: struktura i dinamika* [Russian conversational dialogue: structure and dynamics], Izdatel'stvo Uralskogo universiteta, Yekaterinburg, Russia.
- Desyaeva, N.D. (2022), “Updating educational resources for philological training of future primary school teachers”, *Hominum*, no. 1, pp. 110–121.

- Grigoriev, A.G. (2023), *Slovo na slaide: kak pisat' prezentatsii, posle kotorykh s vami zakhochetsya imet' delo* [Words on a slide: how to write presentations that make people want to do business with you], Eksmo, Moscow, Russia.
- Gur'yanova, E.N. (2022), "Techniques for developing students' creative potential in foreign language classes at a non-linguistic university", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 20–30, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-20-30
- Khalilova, L.A. (2021) "Political discourse: pursuit of simplicity or elegance?", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 31–40, DOI: 10.28995/2073-6398-2021-3-31-40
- Klochкова, A.V. and Chudinova, A.N. (2025), "Methods for preparing a manager for project presentation", *Vestnik nauki*, vol. 4, no. 12-1 (93), pp. 76–94.
- Kuz'mina, I.E. (2016), "Public presentation of pedagogical experience as a factor in the development of teacher competence and a resource for lifelong professional education", in *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustoichivogo razvitiya: Materialy 14-I Mezhdunar. konf. Sankt-Peterburg, 3–5 iyunya 2016 g.* [Lifelong learning: continuing education for sustainable development: Proceedings of the 14th International Conference. St. Petersburg, 3–5 June 2016], Leningradskii gosudarstvennyi universitet im. A.S. Pushkina, Saint Petersburg, Russia, pp. 312–317.
- Likhacheva, E.M. (2020), "Theoretical basis and practice of multimedia presentations in teaching professional and pedagogical rhetoric", *Pedagogy & Psychology. Theory and practice*, no. 4 (20), pp. 65–75.
- Olenew, S.V. and Shirkina, N.A. (2016), "On researching the genre of business presentation in the light of actual problems of business linguistics", *Bulletin of Kemerovo State University*, no. 1 (65), pp. 192–195.
- Pankratova, M.V. (2015), "Criteria for evaluating a student's performance with an electronic educational presentation in a pedagogical direction", in *Modernizatsiya sistemy professional'nogo obrazovaniya: prakticheskoe vnedrenie novogo soderzhaniya i tekhnologii: materialy Mezhdunarodnogo elektronnoho simpoziuma, Makhachkala, 14–15 dekabrya* [Modernization of the vocational education system: practical implementation of new content and technologies: Proceedings of the International Electronic Symposium. Makhachkala, December 14–15, 2015], Makhachkalinskii tsentr povysheniya kvalifikatsii', Makhachkala, Russia, pp. 47–52.
- Pinaeva, L.A. (2022), "Psychological and pedagogical conditions for the formation of communicative skills in project development and presentation", in *Peredovoe razvitiye sovremennou nauki: opyt, problemy, prognozy: sbornik statei V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Petrozavodsk, 28 June 2022* [Advanced development of modern science: experience, problems, forecasts: Collection of articles of the V International Scientific and Practical Conference. Petrozavodsk, June 28, 2022], Mezhdunarodnyi tsentr nauchnogo partnerstva 'Novaya Nauka' (IP Ivanovskaya I.I.), Petrozavodsk, Russia, pp. 117–122.

- Poletayeva, N.M. and Borisova, E.A. (2018), "Presentation competence in the structure of a specialist's professional activity", *Man and Education*, no. 1 (54), pp. 92–96.
- Shmeleva, T.V. (1997), "Model of speech genre", in *Zhanny rechi: sbornik nauchnykh statei*, iss. 1, GosUNTS 'Kolledzh', Saratov, Russia, pp. 88–98.
- Zeleeva, V.P. (2012), "Communicative event and its analysis in the university educational space", *Education and Self-Development*, no. 2 (30), pp. 30–34.

Информация об авторе

Ирина Л. Лушникова, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия; 117198, Россия, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10; i.i.lushnikova@mail.ru

Information about the author

Irina L. Lushnikova, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia; bld. 10, Mikluho Maklaya Street, Moscow, Russia, 117198; i.i.lushnikova@mail.ru

Научный журнал
Вестник РГГУ
Серия «Психология. Педагогика. Образование»
№3
2026

Дизайн обложки
Е.В. Амосова

Корректор
П.М. Смоктунова

Компьютерная верстка
Н.В. Москвина

Учредитель и издатель
Российский государственный гуманитарный университет
125047, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тверской,
Миусская пл., д. 6, стр. 6

Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № ФС77-73401 от 3 августа 2018 г.
Периодичность 4 раза в год

Подписано в печать 15.09.2026

Выход в свет 22.09.2026

Формат 60×90^{1/16}

Уч.-изд. л. 10,5. Усл. печ. л. 11,5

Тираж 1050 экз. Свободная цена

Заказ № 2414

Отпечатано в типографии Издательского центра
Российского государственного гуманитарного университета
125047, Москва, Миусская пл., д. 6, стр. 6
www.rsuh.ru