

**ЧЕЧЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ А.А. КАДЫРОВА**

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**XV ЕЖЕГОДНАЯ МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**«ВЗГЛЯД СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ НА АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ»**

25 марта 2026 г.



ГРОЗНЫЙ

2026

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Чеченский государственный университет
имени Ахмата Абдулхамидовича Кадырова»

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**XV ЕЖЕГОДНАЯ МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**«ВЗГЛЯД СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ НА АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ»**

25 марта 2026 г.

Грозный – 2026

**Издается по решению Совета филологического факультета
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»**

**УДК 37+001
ББК 94+72, 74+72**

**Ответственный
редактор:**

А.Х. Абубакаров, декан филологического
факультета

Редакционная коллегия:

**Е.Ф. Сердюкова, И.Б. Бачалова,
Л.М. Довлеткиреева, С-Х.С-Э. Ирезинов,
Р.М. Эхаева**

«Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания». Материалы XV Ежегодной межрегиональной студенческой научно-практической конференция [Электронное издание]: (Грозный, 25 марта 2026 г.). – Грозный: издательство ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», 2026. – 172 с.

В сборник вошли статьи, подготовленные участниками конференции на материалах докладов и выступлений, сделанных на ежегодной межрегиональной студенческой научно-практической конференции «Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания».

Материалы печатаются в авторской редакции, ответственность за содержание материалов несут заведующие кафедрами. (г. Грозный, Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова, 25 марта 2026 года).

ISBN 978-5-91127-491-7

© Авторы, 2026 г.

© Издательство Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова, 2026 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Басханова У.Р., Махмудова С.Г. Героический эпос в фольклоре Дагестана и Чечни: два голоса одной горской души.....	6
Бисултанова М.Ж., Хунарикова П.Х. Композиция как средство раскрытия авторского замысла в рассказе Леонида Андреева «Ангелочек».....	9
Гишкаева А.А., Ахмадова Т.Х. Проблема женской свободы и личного выбора в контексте патриархальных устоев в драме островского «Гроза».....	13
Дубаева З.А., Хунарикова П.Х. Проблема нравственного выбора и духовной утраты в рассказе «Ангелочек» Леонида Андреева.....	18
Хамидова С.С., Ахмадова Т.Х. Петербург как художественный образ в творчестве А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского.....	22
Шабазова М.А., Сельмурзаева Х.Р. (публикация отозвана 22.09.2026) Поэтика и жанровое своеобразие чеченской народной лирики.....	26
Эльбиева Л.Р., Темаева Х.Н. Модель современного общества в романе Е. Замятина «Мы».....	31
Эльбиева Л.Р., Темаева Х.Н. К вопросу о западных исследованиях влияния «Мы» Е. Замятина на английские романы-антиутопии.....	35
Бакаева М.Б. Игровая деятельность как средство развития общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста: психолого-педагогический аспект.....	39
Баканаев Д.Р., Хасуева Х.Г., Киндарова З.Б. Экзистенциальный кризис: сущность, особенности, причины.....	43
Баканаев Д.Р., Хасуева Х.Г., Киндарова З.Б. (публикация отозвана 22.09.2026) Особенности суицидальных тенденций в младшем школьном возрасте.....	48
Бибулатова Л.А., Масаева З.В. (публикация отозвана 22.09.2026) Воспитание культуры уважения к традициям разных народов в детских садах Чечни.....	53
Вачалова Р.Х., Масаева З.В. (публикация отозвана 22.09.2026) Особенности развития детских садов Чечни как института межкультурного взаимодействия.....	58
Гайтиев И.В., Датаев А.А. Геймификация в высшем образовании: влияние на творческое мышление и вовлечённость студентов.....	63
Гайтиев И.В., Датаев А.А. (публикация отозвана 22.09.2026) Нормы коммуникации в цифровой образовательной среде: формирование кодекса цифрового этикета преподавателя и студента.....	68
Гараев А.Х., Элежбиев Б.Э. (публикация отозвана 22.09.2026) Использование цифровых интерактивных инструментов (VR, AR, онлайн-платформы) для активизации мышления студентов.....	75
Гунашева М.В., Булуева Ш.И. Формирование культурной идентичности подростка через проектную деятельность: от традиции к современности.....	81
Байсаева Т.И., Даудов Ш.А. Роль эмоционального интеллекта педагога в создании благоприятной образовательной среды.....	86

Закриева А.Б., Ильясова Р.С. (публикация отозвана 22.09.2026)	
Психолингвистические особенности развития речи у детей: современные подходы к изучению механизмов онтогенеза.....	91
Мадаев С.М., Идрисова Ж.В., Алихаджиев С.Х. (публикация отозвана 19.05.2026)	
Цифровое неравенство 2.0: как алгоритмы и дизайн платформ формируют образовательные возможности и ограничения.....	95
Мезиева М.М., Сулейманова Т.З.	
Абьюзивные отношения как психологический феномен: содержание, механизмы формирования и последствия.....	101
Орзамиева Р.С., Баканаев Д.Р., Курбанова И.М. (публикация отозвана 22.09.2026)	
Психологические механизмы формирования эмоциональной привязанности человека к технологиям искусственного интеллекта.....	106
Пахаева Р.М., Насурова З.А.	
Формирование самооценки в детском возрасте: психолого-педагогический анализ.....	110
Пахаева Р.М., Арсакаева Х.С.	
Коммуникативная деятельность как основа формирования и развития межличностных отношений.....	115
Лорсанова З.М., Пахаев Т.М., Пахаева Р.М.	
Геймификация в высшем образовании: психолого-педагогические основания и кейсы внедрения.....	119
Ферзаули М.М.-А., Эдильгериева Ф.Б.	
Проблемы цифровой трансформации юридического образования.....	124
Хаирбекова Э.З., Пирмагомедов З.К.	
Развитие критического мышления учащихся в условиях информационного перенасыщения.....	129
Хункурханова А.И., Сулейманова Т.З.	
Семантические барьеры и дисфункциональные паттерны коммуникации как факторы конструирования недопонимания в современной семье.....	133
Яшуева М.И., Идрасова Э.С.-А.	
Влияние тревожности на успешность изучения английского языка у студентов.....	137
Висаитова Л.С., Ахмадова З.М.	
К проблеме изучения семантики топонимов как феноменов языкового сознания (критический обзор исследований воронежской школы).....	141
Гишкаева А.А., Арсакаева Х.С.	
Ономастика Н.В. Гоголя: семантико-стилистический потенциал «Говорящих» имен и фамилий в «Мертвых душах».....	145
Домбаева Р.Х., Ильясова Р.С.	
Языковая личность в контексте лингвокультурологии.....	149
Ибрагимова М.А., Сельмурзаева Х.Р. (публикация отозвана 22.09.2026)	
Лингвокультурологический анализ концептосферы чеченского языка (на материале фразеологии и диалектной лексики).....	155
Мамалова А.М., Мамалова Х.Э.	
Проблемы теории речевой деятельности на современном этапе развития психолингвистики.....	160
Элимханова Э.С., Закраилова Б.Р.	
Этностереотип как объект психолингвистического анализа: обзор современных исследовательских стратегий.....	166

УДК 398.22(470.67+470.66)

ГЕРОИЧЕСКИЙ ЭПОС В ФОЛЬКЛОРЕ ДАГЕСТАНА И ЧЕЧНИ: ДВА ГОЛОСА ОДНОЙ ГОРСКОЙ ДУШИ

Басханова У.Р.,

*студентка 1 курса юридического колледжа Северо-Кавказского института (филиал)
ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции
(РПА Минюста России)»*

Махмудова С.Г.,

*преподаватель юридического колледжа Северо-Кавказского института (филиал)
ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции
(РПА Минюста России)»*

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ героического эпоса народов Дагестана и Чечни. Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления типологических сходжений и национально-специфических черт в эпических традициях родственных народов Северного Кавказа. Цель работы заключается в сопоставительном анализе жанровых систем, мотивного фонда и поэтики героического эпоса. Методологическую основу составляют сравнительно-типологический и историко-генетический методы. В результате исследования установлено, что героический эпос Дагестана представлен многообразными локальными традициями (нартский эпос, сказания о Шарвили, героико-исторические песни), тогда как чеченская эпическая традиция концентрируется в жанре илли. Выявлены типологические сходжения в системе эпических мотивов при существенных различиях в степени мифологизации и историзации повествования. Делается вывод о том, что при всех типологических сходжениях героический эпос каждого народа сохраняет неповторимое своеобразие.

Ключевые слова: героический эпос, илли, дагестанский фольклор, чеченский фольклор, нартский эпос, Шарвили, сравнительно-типологический анализ.

HEROIC EPIC IN THE FOLKLORE OF DAGESTAN AND CHECHNYA: TWO VOICES OF ONE MOUNTAIN SOUL

Baskhanova U.R.,

*1st year student Law College of the North Caucasus Institute (branch) of the All-Russian State
University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of the Russian Federation)*

Makhmudova S.G.,

*Lecturer of the Law College of the North Caucasus Institute (branch) of the All-Russian State
University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of the Russian Federation)*

Abstract. This article presents a comparative analysis of the heroic epics of the peoples of Dagestan and Chechnya. The relevance of this study stems from the need to identify typological similarities and nationally specific features in the epic traditions of related peoples of the North Caucasus. The aim of this work is to conduct a comparative analysis of the genre systems, motifs, and poetics of the heroic epic. The methodological basis is based on comparative typological and historical-genetic methods. The study found that the heroic epic of Dagestan is represented by diverse local traditions (the Nart epic, tales of Sharvili, heroic-historical songs), while the Chechen epic tradition is concentrated in the illi genre. Typological similarities in the system of epic motifs were identified, despite significant differences in the degree of mythologization and historicization of the narrative. It is concluded that, despite all typological similarities, the heroic epic of each people retains its unique identity.

Keywords: heroic epic, illi, Dagestani folklore, Chechen folklore, Nart epic, Sharvili, comparative typological analysis.

Героический эпос относится к числу наиболее древних и значимых жанров фольклора, в котором отразились историческая память этноса, его мировоззрение и система ценностей. Как отмечает А.М. Аджиев, Дагестан находится в зоне активного взаимодействия культур, что отразилось в эпических традициях народов региона [1, с. 45]. Чеченский фольклор также вобрал элементы взаимодействия с соседними этносами [2, с. 23].

Цель статьи – сравнительный анализ героического эпоса в фольклоре народов Дагестана и чеченцев.

1. Героический эпос народов Дагестана

Героический эпос народов Дагестана представлен несколькими типами произведений.

Нартский эпос бытует у кумыков и представляет локальную версию общекавказской нартиады. Как отмечает А.М. Аджиев, нартский прозаический фольклор кумыков сохраняет архаические черты и самобытные сюжеты [3, с. 7]. Сказания о нартах отличаются мифологической основой и наличием сверхъестественных элементов [4, с. 112].

Эпос о Шарвили – уникальное явление в фольклоре лезгин, цикл сказаний о народном богатыре. В отличие от нартского эпоса, сказания о Шарвили отличаются большей историчностью [1, с. 54].

Героико-исторические песни бытуют у аварцев, даргинцев, лакцев. Они посвящены подвигам реальных исторических героев. Ф.О. Абакарова отмечает высокую степень историзма этих произведений [5, с. 62].

Богатырские сказки занимают промежуточное положение между сказочным и эпическим жанрами, сохраняя отголоски мифологических представлений [7, с. 150].

2. Чеченский героический эпос: жанр илли

В чеченском фольклоре центральное место занимают героико-эпические песни – илли, получившие развитие в XV–XIX веках [9, с. 83]. И.Б. Мунаев подчеркивает связь жанра с этногенезом чеченского народа [10, с. 46].

Деяния героев илли имеют общественно значимый характер: защита села, забота о вдовах и сиротах, возвращение угнанной добычи. Герой добывает в честном бою невесту и добычу [10, с. 48].

Жанровые особенности. Стилистая особенность илли – приуроченность событий к определенному времени суток, что делает сюжеты достовернее. Сформировались поэтические формулы: события начинаются вечером, герой отправляется в поход утром [9, с. 85]. Основная идея содержится в переживаниях героя, его речах и размышлениях.

Сюжетные линии. В основе сюжета – сопротивление насилию, борьба с несправедливостью, месть. Популярны сюжеты об эпических испытаниях героя, борющегося за невесту [9, с. 88]. Главные лейтмотивы – свобода личности, следование кодексу чести, защита родины.

3. Типология героя

Герои дагестанского эпоса представлены несколькими типами. В нартском эпосе действуют богатыри со сверхъестественной силой, чьи образы восходят к мифологии [4, с. 115]. В эпосе о Шарвили герои более приближены к реальности.

Герой чеченских илли – кьонах-кІант (молодец) – прежде всего воин, соблюдающий этикет и кодекс чести: яхь йолу кІант (честь имеющий) или дика кІант (добрый молодец) [10, с. 49]. У него отсутствуют сверхчеловеческие возможности, он изображается как реальный человек, способный жертвовать собой [10, с. 50]. Звание «кьонаха» давал народ [9, с. 90].

4. Мотив чудесного рождения

Мотив чудесного рождения – один из архаичных в мировом эпосе. В дагестанской богатырской сказке присутствует мотив рождения от связи с медведем (сказки «Медвежье ухо», «Медвежий сын») [7, с. 151]. В нартском эпосе – рождение Сослана из камня [4, с. 118].

В чеченском эпосе мотив трансформировался в художественное средство идеализации героя. В илли «О Гани, сыне гехинской Вдовой старухи» герой отвечает брату:

«От холода, когда горы лопались, в ту ночь

Родился твой старший брат,

От холода, когда волки выли, в ту ночь

Родился твой старший брат» [10, с. 54].

В более архаическом илли (XIX в.) мотив встречается в поэтическом оформлении:

«Как искры сыплются от булата,

Так мы рассыпались от Турпала Нахчуо.

Родились мы в ту ночь,

Когда от волчицы родятся щенки» [10, с. 55].

5. Поэтика и стилистика

Гиперболизация – средство идеализации героя в обеих традициях. Ф.А. Алиева отмечает, что гипербола подчеркивает исключительные качества героя [11, с. 132]. В дагестанском эпосе гипербола связана с физической силой, в чеченских илли – более сдержанна.

Система постоянных эпитетов. В дагестанском эпосе: могучий, славный. В чеченских илли: яхь йолу (честь имеющий), дика (добрый), майра (смелый) [10, с. 57].

Мотив богатырского детства в дагестанском эпосе представлен ярко, в чеченских илли – реже, что связано с тенденцией к историзации.

Исполнение. В чеченской традиции илли исполняли мужчины под аккомпанемент дечиг пондара [9, с. 96]. В Дагестане также существовала традиция профессиональных сказителей.

6. Историзм и мифология

Дагестанский эпос демонстрирует широкий спектр: от мифологического нартского эпоса до исторических песен [4, с. 120]. Гипербола служит идеализации героя при сохранении исторической основы [11, с. 135].

Чеченские илли ориентированы на историческую достоверность, воспринимаются как повествования о реальных героях [10, с. 58]. Древнеэпические мотивы сохраняются в трансформированном виде, выполняя художественные функции [10, с. 59].

Жанровое разнообразие. Дагестанский эпос представлен многообразными формами (нартский эпос, эпос о Шарвили, героико-исторические песни, богатырские сказки). Чеченская традиция концентрируется в жанре илли.

Типология героя. В дагестанском эпосе – от мифологических богатырей до исторических героев. В чеченском – кьонах, лишенный сверхъестественных качеств, но обладающий высокими моральными достоинствами.

Трансформация архаических мотивов. В дагестанском эпосе архаические мотивы (чудесное рождение) сохраняются полнее. В чеченских илли они трансформируются в поэтические средства идеализации.

Поэтические системы. При общих чертах (гиперболизация, эпитеты, формульность) дагестанский эпос отличается вариативностью, чеченский – унифицированной поэтикой.

Историзм и мифология. Дагестанский эпос охватывает широкий спектр – от мифологии до истории. Чеченские илли ориентированы на историческую достоверность.

Функциональная роль. В обеих традициях эпос выполнял функции трансляции памяти, формирования идеалов, консолидации общества и воспитания.

Таким образом, при типологических схождениях героический эпос каждого народа сохраняет неповторимое своеобразие, отражающее уникальный исторический путь и систему ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аджиев, А.М. Героико-эпические сказания и песни народов Дагестана в контексте диалога культур / А.М. Аджиев // Новые Российские гуманитарные исследования. 2013. № 8. – С. 45–58.
2. Ильясов, Л.М. Отражение сакральной символики в фольклоре и танцевальной культуре чеченцев / Л.М. Ильясов // Genesis: исторические исследования. 2024. № 4. – С. 23–31.
3. Аджиев, А.М. Нартский прозаический фольклор кумыков / А.М. Аджиев // Дагестанская народная проза. – Махачкала, 1982. – С. 5–18.
4. Далгат, У.Б. Героический эпос чеченцев и ингушей / У.Б. Далгат. – Москва: Наука, 1972. – 468 с.
5. Абакарова, Ф.О. Эпические песни даргинцев / Ф.О. Абакарова. – Махачкала, 2004. – 362 с.
6. Хурдамиева, С.Х. Взаимосвязь богатырской сказки с другими жанрами устной прозы / С.Х. Хурдамиева, А.Р. Нуралиева // Филологические науки. 2018. № 11-1. – С. 149–153.
7. Расумов, В.Ш. Поэтическое своеобразие чеченской народной свадебно-обрядовой поэзии / В.Ш. Расумов // Филологические науки. 2019. № 5. – С. 83–88.
8. Мунаев, И.Б. Мотив чудесного рождения в чеченском позднем героическом эпосе илли / И.Б. Мунаев // Известия СОИГСИ. 2017. № 23 (62). – С. 45–52.
9. Алиева, Ф.А. Гипербола как средство создания образа в эпических жанрах фольклора народов Дагестана / Ф.А. Алиева // Вестник ДНЦ РАН. 2012. № 52. – С. 130–135.

КОМПОЗИЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАСКРЫТИЯ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА В РАССКАЗЕ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА «АНГЕЛОЧЕК»

Бисултанова М.Ж.,

студентка 4 курса направления подготовки «Филология»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова»

Хунарикова П.Х.,

кандидат филологических наук,

доцент кафедры русской и зарубежной литературы

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова»

Аннотация. Статья посвящена исследованию композиционной организации рассказа Леонида Андреева «Ангелочек». В ней рассматриваются композиционные особенности произведения как ключевой элемент реализации авторского художественного замысла. Анализируется роль композиционной структуры в раскрытии внутреннего мира главного героя, выявляется значение контраста, символики и композиционного кольца в организации повествования. Особое внимание уделяется функции художественных деталей и пространственно-временной организации текста. Делается вывод о том, что композиция рассказа выполняет не только структурообразующую, но и концептуальную функцию, раскрывая трагическое противоречие между миром детской мечты и жестокой социальной реальностью. В работе рассматриваются некоторые особенности, продолжающие, развивающие и переосмысливающие черты рождественского рассказа в произведении Л. Андреева «Ангелочек» в контексте системы традиционных ценностей христианства. Отдельное внимание уделяется особенностям сюжетно-композиционной структуры рассказа, системе контрастов, роли художественных деталей и символики, а также взаимодействию внешнего действия и внутреннего психологического развития персонажей. В результате исследования выявляется, что композиция рассказа выступает важнейшим средством художественного выражения авторской идеи, позволяя раскрыть трагизм человеческого существования и хрупкость духовных ценностей в мире социального неравенства.

Ключевые слова: Леонид Андреев, композиция, художественный замысел, символика, социальная проблематика.

COMPOSITION AS A MEANS OF REALIZING THE AUTHOR'S ARTISTIC CONCEPTION IN LEONID ANDREYEV'S SHORT STORY «THE LITTLE ANGEL»

Bisultanova M.Zh.,

4th year student of the direction of training

«Psychological and pedagogical education»

Kadyrov Chechen State University

Hunarikova P.H.,

Candidate of Philological Sciences, associate Professor of the

Department of Russian and Foreign Literature

Kadyrov Chechen State University

Abstract. The article is devoted to the study of the compositional organization of the short story "The Little Angel" by Leonid Andreev. It examines the compositional features of the story as a key element in the realization of the author's artistic conception. The analysis focuses on the role of the compositional structure in revealing the inner world of the main character and identifies the significance of contrast, symbolism, and ring composition in the organization of the narrative. Special attention is paid to the function of artistic details and the spatial-temporal organization of the text. The study concludes that the composition of the story performs not only a structural but also a conceptual function, revealing the tragic contradiction between the world of childhood dreams and the harsh social reality. The paper also considers certain features that continue, develop, and reinterpret the characteristics of the Christmas story genre in Leonid Andreev's "The Little Angel" within the context of the system of traditional Christian values. Particular attention is given to the peculiarities of the plot-compositional structure of the story, the system of contrasts, the role of artistic details and symbolism, as well as the interaction between external action and the internal psychological development of the characters. As a result of the research, it is revealed that the composition of the story functions as one of the most important means of expressing the author's artistic idea, making it possible to disclose the tragedy of human existence and the fragility of spiritual values in a world marked by social inequality.

Keywords: Leonid Andreev, narrative composition, artistic conception, symbolism, social issues.

Временами Сашке хотелось перестать делать то, что называется жизнью [1, с. 3]. Неплохое начало для рассказа, согласитесь? Так ярко, эмоционально, эпатажно мог начать свой рассказ Леонид Андреев, ярчайший представитель Серебряного века, писатель, которого называли и экспрессионистом, и импрессионистом, и, конечно, неореалистом. Рождественский рассказ построен не по традиционным канонам этого жанра, ведь случившееся чудо объединения отца и сына в конце концов разрушается под звуки холодного водовоза.

Леонид Андреев – это писатель, который нарушает все табу, существовавшие еще в XIX веке. Так, не принято было изображать такую неприкрытую агрессию, переходящую уже в прямое оскорбление. В центре изображения – мальчик, подросток, озлобленный, несчастный, надломленный, который потерял веру в добро. Причина этой трансформации кроется в разрушении базовых человеческих опор: доверия, любви и ощущения защищенности. Ребёнок сталкивается с миром, в котором нет справедливости и милосердия.

Рассказ «Ангелочек» занимает особое место в раннем творчестве русского писателя рубежа XIX–XX веков Леонида Андреева. Произведение раскрывает социально-психологическую драму детства, помещённого в пространство бедности, отчуждения и духовной опустошённости. Центральным художественным механизмом текста становится композиция, которая организует движение сюжета, формирует эмоциональное напряжение и определяет философский смысл произведения.

Композиционно рассказ разделён на три части, в которых есть свои композиционные элементы. В первой части выделяются экспозиция и завязка действия. Начальная часть рассказа выполняет функцию экспозиции и вводит читателя в атмосферу социального неблагополучия. В центре внимания мальчик Сашка – герой, сформированный жестокой средой и лишённый элементарного эмоционального тепла.

Экспозиция строится на подробном изображении бытовой среды: грязная квартира, грубость взрослых, ощущение постоянного конфликта с окружающим миром. Автор сознательно акцентирует внимание на внутреннем ожесточении ребёнка. Уже в экспозиции Андреев формирует психологический портрет героя – ребёнка, внутренне ожесточённого социальной средой. Автор подчёркивает его отчуждённость: «Сашка был злой мальчик: он дрался, ругался и никому не верил» [1, с. 96].

Композиционно эта часть создаёт основу для дальнейшего развития конфликта. Среда выступает не только фоном, но и активной силой, определяющей характер героя. Тем самым Андреев формирует исходную точку повествования – мир, лишённый гармонии.

Завязкой рассказа становится приглашение Сашки на рождественскую ёлку в дом состоятельных людей. Переход героя из пространства бедности в мир благополучия образует важный композиционный поворот.

По наблюдению В. В. Гудковой, художественный мир Андреева нередко строится на принципе резких семантических противопоставлений, создающих внутреннее напряжение повествования [3, с. 54]. В произведении «Ангелочек» данный принцип выполняет структурообразующую функцию. Противопоставления становятся способом организации текста и одновременно средством выявления нравственного конфликта.

Особую символическую нагрузку приобретает сцена, в которой восковая фигурка начинает таять у печки: «ангелочек медленно таял у горячей печки» [1, с. 101]. Физическое исчезновение предмета акцентирует мимолётность пережитого эмоционального состояния. При этом автор не предлагает прямого обобщающего вывода. Подобный приём усиливает многозначность художественного высказывания и стимулирует читательскую интерпретацию.

Такой тип завершения характерен для модернистской эстетики, где смысл произведения формируется не только в самом тексте, но и в процессе его осмысления читателем. В центре внимания оказывается не итог событий, а внутренний опыт персонажа. Структура повествования тем самым приобретает мировоззренческое значение. Пространственная организация художественного мира тесно связана с психологическим

состоянием действующих лиц. Изображённая среда передаёт атмосферу отчуждения и напряжения, одновременно указывая на скрытую потребность человека в эмоциональной близости.

В начальных эпизодах Сашка представлен как замкнутый и резкий подросток. Поведение Сашки – это такая защитная реакция. Многие исследователи отмечают, что в прозе Андреева духовные изменения персонажей редко выражаются в форме прямых деклараций; гораздо чаще они передаются через изменение эмоциональной атмосферы текста [4, с. 117]. В «Ангелочке» подобная стратегия проявляется особенно отчётливо. Интонация повествования постепенно трансформируется: напряжённость начальных сцен сменяется сосредоточенным вниманием кульминационного эпизода, после чего возникает ощущение тихой неопределённости.

Л. Андреев, как и Ф. Ницше, рассматривал кризис устойчивых ценностных ориентиров как характерную черту культурной ситуации рубежа эпох [5, с. 19]. В художественной реальности Андреева эта проблема получает образное выражение через изображение мира, в котором нравственные опоры оказываются нестабильными.

Таяние восковой фигурки усиливает символическое значение детали. Исчезновение предмета превращается в метафору временности эмоционального опыта и одновременно его необратимости. Возникшее переживание не может быть полностью сохранено, однако и не исчезает бесследно.

Образ Сашки построен на внутреннем противоречии. Внешняя резкость служит своеобразной защитной оболочкой, скрывающей чувствительность и ранимость. Подобная двойственность свидетельствует о сложной психологической структуре персонажа. Важно и то, что изменение внутреннего состояния происходит не как последовательный логический процесс. Оно возникает внезапно, почти случайно, что подчёркивает непредсказуемость духовного опыта. Эмоциональный отклик оказывается мгновенным и не поддаётся рациональному объяснению. Парадокс заключается в том, что именно способность к внутренней уязвимости делает возможным нравственное переживание. Абсолютная эмоциональная закрытость исключала бы подобную реакцию. Следовательно, открытость переживанию становится условием духовной трансформации личности.

Как отмечает К.Ю. Бурмистров, в рамках экзистенциальной антропологии человек рассматривается как существо принципиально незавершённое, способное к внутреннему изменению именно благодаря собственной уязвимости [2, с. 114].

Таким образом, хрупкость не является исключительно негативной характеристикой. Она выступает условием возможности духовного пробуждения. Кульминационным выражением символики хрупкости становится эпизод таяния ангелочка. Материальное исчезновение предмета не аннулирует пережитый опыт. Напротив, именно в момент разрушения вещь окончательно приобретает символическое значение. М. Хайдеггер подчёркивал, что подлинное бытие связано не с устойчивостью предмета, а с событием его раскрытия в опыте [6, с. 214]. В данном случае ангелочек раскрывается как носитель внутреннего смысла именно через свою временность. Таяние символизирует конечность, однако не уничтожает память. Переживание сохраняется как внутренний след. Следовательно, хрупкость оказывается формой перехода от материального к духовному. Проблема внутренней свободы напрямую связана с категорией хрупкости. Свобода не дана как гарантированная устойчивость; она проявляется как возможность выбора в ситуации нестабильности. Сашка не получает новой социальной позиции, его внешние условия остаются прежними. Однако внутренний опыт делает возможным иной способ отношения к миру. Хрупкость переживания не отменяет его значимости. Напротив, именно благодаря своей уязвимости оно приобретает ценность. Символика хрупкости в рассказе «Ангелочек» раскрывается как многослойная онтологическая категория.

Таким образом, хрупкость в «Ангелочке» становится не признаком слабости, а формой внутренней возможности – условием нравственного пробуждения и духовного самоопределения личности.

В рассказе «Ангелочек» эпизод соприкосновения Сашки с ангелочком функционирует именно как экзистенциальное событие. Оно не меняет социального положения героя, однако трансформирует его внутреннее состояние. В этом смысле Андреев демонстрирует философскую идею: событие может быть внутренним, а не внешним. Одним из ключевых вопросов, возникающих при анализе рассказа, является проблема свободы. Внешние обстоятельства жизни Сашки не меняются. Среда остаётся эмоционально холодной, социальная ситуация – прежней. Тем не менее происходит изменение в сфере внутреннего отношения. Свобода в данном случае проявляется как способность иначе переживать действительность.

Н.А. Бердяев рассматривал свободу как внутреннюю категорию, не сводимую к социальным условиям [2, с. 63]. Свобода – это возможность духовного выбора, даже если внешняя ситуация остаётся ограниченной. В «Ангелочке» свобода не проявляется в действии, но обнаруживается в изменении внутреннего восприятия. Герой впервые переживает состояние нежности, и это переживание становится элементом его внутреннего мира.

Важным аспектом экзистенциального события является его необратимость. Даже если ангелочек тает, пережитый опыт не может быть аннулирован. М. Хайдеггер подчёркивал, что подлинное событие изменяет структуру бытия человека [6, с. 214]. Оно становится частью его существования. В рассказе Сашка не возвращается к исходной точке. Его прежняя модель отчуждения оказывается нарушенной. Даже если в дальнейшем он вновь столкнётся с равнодушием, внутренний опыт соприкосновения с добром уже присутствует в его памяти. Композиция рассказа «Ангелочек» представляет собой тщательно выстроенную художественную систему, основанную на контрасте, символике и психологической динамике. Посредством последовательного развертывания композиционных элементов – экспозиции, завязки, кульминации и трагической развязки – Леонид Андреев раскрывает тему духовной хрупкости человеческой надежды. Центральный символ произведения – восковой ангелочек – становится структурным ядром повествования. Его появление, кратковременное существование и исчезновение отражают философскую идею рассказа: в жестокой социальной реальности даже мгновения света оказываются непрочными и уязвимыми.

Таким образом, композиция произведения выполняет не только организационную, но и глубоко смысловую функцию, позволяя автору выразить трагическое восприятие мира и судьбы человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Л.Н. Ангелочек // Андреев Л.Н. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Художественная литература, 1990. Т. 1. – С. 245–252.
2. Бердяев Н.А. Философия свободы. – М.: Республика, 1994. – 352 с.
3. Кьеркегор С. Страх и трепет. – М.: АСТ, 2011. – 224 с.
4. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Республика, 1994. – 527 с.
5. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. – М.: Эксмо, 2019. – 480 с.
6. Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: Ad Marginem, 2018. – 576 с.
7. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – СПб.: Искусство-СПб, 1998. – 285 с.

ПРОБЛЕМА ЖЕНСКОЙ СВОБОДЫ И ЛИЧНОГО ВЫБОРА В КОНТЕКСТЕ ПАТРИАРХАЛЬНЫХ УСТОЕВ В ДРАМЕ ОСТРОВСКОГО «ГРОЗА»

Гишкаева А.А.,

студентка 3 курса направления подготовки «Филология»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова»

Ахмадова Т.Х.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова»

Аннотация. Статья глубоко анализирует проблемы женской свободы и личного выбора в контексте патриархальных устоев в драме Островского «Гроза». На передний план выступает конфликт поколений и, соответственно, воспитания, всплывающий в пьесе как кульминационный момент. Конфликт поколений находит свое отражение в противостоянии между «темным царством» города Калинова, а в особенности Кабанихи, и «горячим сердцем» Катерины Кабановой. Основное внимание уделяется трактовке любви героини как протеста против города Калинова, а личным выбором выступает ее трагический финал. В статье уделяется внимание роли религии и теме греха Катерины, за который героиня боится «не отмыться до конца жизни». Высшим проявлением свободы и личного выбора для героини становится смерть, которая избавляет её от существования в неволе. Самоубийство героини описывается как обретение свободы, а также протест против города Калинова. Островский показывает, что устои города Калинова и подобного общества в целом враждебны женскому желанию обрести свободу, реализоваться, расти и жить для себя. Пьеса Островского рассматривается как глубокое исследование кризиса традиционного общества и пробуждения личности в женщине.

Ключевые слова: женская свобода, Катерина, драма «Гроза», Островский, патриархальные устои.

THE PROBLEM OF WOMEN'S FREEDOM AND PERSONAL CHOICE IN THE CONTEXT OF PATRIARCHAL TRADITIONS IN OSTROVSKY'S DRAMA «THE THUNDER»

Gishkaeva A.A.,

3rd year student of the field of study «Philology»

Kadyrov Chechen State University

Akhmadova T.H.,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department «Russian and Foreign Literature»*

Kadyrov Chechen State University

Abstract. The article deeply analyzes the problems of women's freedom and personal choice in the context of patriarchal foundations in Ostrovsky's drama "The Storm". The conflict of generations and, consequently, upbringing is in the foreground, emerging in the play as a culminating moment. The conflict of generations is reflected in the confrontation between the "dark kingdom" of the city of Kalinov, and especially Kabanikha, and the "warm heart" of Katerina Kabanova. The main focus is on interpreting the heroine's love as a protest against the city of Kalinov, and her tragic ending is a personal choice. The article focuses on the role of religion and the theme of Katerina's sin, for which the heroine is afraid of "not washing up for the rest of her life." The highest manifestation of freedom and personal choice for the heroine is death, which frees her from existence in captivity. The heroine's suicide is described as gaining freedom, as well as protesting against the city of Kalinov. Ostrovsky shows that the foundations of the City of Kalinov, and of a similar society as a whole, are hostile to a woman's desire to gain freedom, realize herself, grow up and live for herself. Ostrovsky's play is considered as a deep study of the crisis of traditional society and the awakening of personality in a woman.

Keywords: women's freedom, Katerina, drama "Thunderstorm", Ostrovsky, patriarchal foundations.

А.Н. Островский – самый знаменитый драматург, пьесы которого стали безмерно популярными. Он был своего рода преемником Н.В. Гоголя и В.Г. Белинского, благодаря которым их критика и оценки стали жизненными ориентирами в творчестве Островского как писателя [8].

Примечательно, что работу над драмой «Гроза» Островский начал во время этнографической экспедиции, организованной Морским министерством, перед которой

стояла задача тщательно исследовать и искусно изобразить повседневный быт рыбаков и судоводцев [3].

Многие из тех, кто повстречался писателю в этот период, разделяли подобную судьбу и пороки. Из этого следует, что произведение было написано, в какой-то мере, на реальных событиях [3].

Пьеса Островского уникальна тем, что выводит глобальные человеческие пороки из тени, показывая их в привычной домашней обстановке. Драматург обличает гнусность и деспотизм «темного царства» [4, с. 17].

В центре сюжета пьесы – конфликт поколений, где старший мир в лице Кабанихи и патриархальных устоев противостоит остальным героям. Островский также поднимает тему самореализации через образ Кулигина – талантливого изобретателя, чье стремление принести пользу обществу натывается на стену невежества. Кроме того, автор исследует природу власти, сосредоточенной в руках богатых, и глубину истинного чувства, воплощенного в трагической любви Катерины.

Драма А.Н. Островского «Гроза», ставшая классикой отечественной сцены, всесторонне изучена в современном литературоведении. Ей посвящены работы таких авторитетных исследователей, как А.И. Журавлев, Ю.В. Лебедев, Н.Д. Тмарченко и др. [5, с. 79].

В своей статье Добролюбов характеризует атмосферу города Калинова метафорой «темное царство» [1, с. 151], олицетворением которого стали Дикой и Кабаниха. Жертвами этого уклада выступают Тихон и Борис, в то время как Катерина становится тем самым «лучом света». Свет ее личности был несовместим с мраком калиновского мира. Ее самоубийство – это не слабость, а вызов, протест, доведенный до логического конца. Это подтверждает и финал пьесы, когда даже забитый Тихон, глядя на тело жены, бросает в лицо матери обвинение: «Маменька, это вы ее погубили!» [6].

Катерина, вокруг которой разворачивается действие в драме Островского, живет в патриархальном обществе, где главной целью жизни девушки является довольство мужа и страх перед ним и его семьей. В глазах семьи Катерина обязана выступать собственностью мужа, по крайней мере, так считает жестокая, властная и характерная женщина, свекровь Катерины, мать Тихона – Кабаниха.

По натуре своей, Катерина – легкая, мечтательная, добродушная девушка. К тому же, героиня искренне верующая, что делает внутренний и внешний конфликт для нее особенно сложным.

Внешним конфликтом здесь выступает противостояние Кабанихи с Катериной, их жизненных ценностей, мировоззрений и нравственных принципов, которые полностью противоположны друг другу.

Внутренним конфликтом [10, с. 187] являются душевные переживания и муки Катерины, которым она подвергается во время общения с Борисом. Героиня понимает, что во время отъезда Тихона она вполне может себе позволить общение с Борисом, тем более, после наставлений Варвары, она еще больше настраивается на подобный проступок. Однако при всем желании пообщаться с Борисом, Катерина понимает, что это тяжкий грех, искупить который она не сможет никогда [10, с. 188].

Перед Катериной, задыхающейся в этом мире, открываются несколько путей, но ни один из них не может стать для нее подлинным выходом.

Один из путей – это путь смирения и подчинения, который ей уготовила свекровь и на который толкает ее бесхарактерный муж. Но для Катерины, с ее чувством собственного достоинства и жадой искренности, это равносильно духовной смерти. Она уже «завяла» [6] в этом доме, и полное подавление личности для нее неприемлемо.

Следующий путь – это путь обмана, предлагаемый Варварой. Варвара успешно адаптировалась к патриархальным порядкам: она крадет ключи, тайком бежит на свидания, лжет матери. Однако для Катерины, с ее цельностью и религиозностью, жизнь во лжи – такой же грех, как и сам проступок. Она не способна на компромисс с совестью.

Очередным представляется и путь любви к Борису, воспринимаемый Катериной как шанс обрести ту самую свободу, почувствовать себя птицей. Но этот выбор оказывается трагической иллюзией. Борис, хоть и образованнее окружающих, по сути, плоть от плоти того же мира. Он так же зависим от дяди Дикого и, в конечном счете, трусливо предает Катерину, отказываясь взять ее с собой в Москву, ссылаясь на зависимость. Он оказывается не героем-спасителем, а частью того мира, из которого Катерина так отчаянно пыталась вырваться.

Но что же делать, если в семье Тихона ей нет житья и ей там не рады? Возможно, будь семья Тихона более доброжелательна к Катерине, у героини и не возникло бы даже мысли о том, чтобы предать своего мужа. Она уверена, что даже мысль о том, чтобы встречаться с Борисом, – это несмыслимый грех, за который искупить свою вину она не сможет до конца своих дней.

Религиозность Катерины проявляется не только в посещении церкви: «И до смерти я любила в церковь ходить! Точно, бывало, я в рай войду, и не вижу никого, и время не помню, и не слышу, когда служба кончится» [6, с. 29].

Любовь Катерины к христианству проявлялась в осознании своих грехов и боязни отвечать за них и не быть прощенной. «Как, девушке, не бояться! Всякий должен бояться. Не то страшно, что убьет тебя, а то, что смерть тебя вдруг застанет, как ты есть, со всеми твоими грехами, со всеми помыслами лукавыми. Мне умереть не страшно, а как я подумаю, что вот вдруг явлюсь перед Богом, такая, какая я здесь с тобой, после этого разговору-то, – вот что страшно. Что у меня на уме-то! Какой грех-то! Страшно вымолвить!» [10:6].

В таком положении Катерина оказывается «птицей в клетке», где каждое движение героини равно бунту.

Тема женской свободы – одна из центральных в мировой литературе. Героини, воплощающие этот поиск, неизбежно сталкиваются с множеством преград на пути к обретению личного счастья, любви и свободы [4, с. 42]. В основном, стремление женщин к самореализации, равноправию и свободе бывает перекрыто желанием патриархального общества занизить статус женщины, а также устранить какие-либо попытки героинь высказать свое мнение.

Упоминая о патриархальном обществе, в котором жила главная героиня, создается впечатление, что представителями данного общества, по идее, должны быть лишь мужчины, однако это далеко не так.

Главным представителем патриархального общества, в нашем случае с «Грозой» Островского, является Кабаниха. Получается так, что Кабаниха больше приверженец подобных устоев, нежели сам Тихон. «Да как же я могу, маменька, вас послушаться! ... Должен исполнять, что мать говорит!» [7].

Тихон изображается перед читателями неплохим человеком, во многом с матерью он не согласен, но его осознание и принятие несправедливости матери по отношению к его жене не спасает ситуацию. Возможно, если бы Тихон приложил больше усилий на установление порядка в доме и поговорил со своей матерью, вполне допустимо, что Катерина стала бы одной из самых счастливых героинь в русской прозе, поскольку ей, кроме свободы, много и не нужно.

Отсюда вытекает незначительная полемика по поводу того, почему идет анализ конкретно «женской» свободы? Разве она не овладела ею в момент, когда начала встречаться с Борисом? Ответ очевиден: для Катерины женская свобода заключалась не в изменах мужу, напротив, для нее этот шаг даже больнее, чем самоубийство. Она не искала нового возлюбленного, с кем могла бы скоротать время в отсутствие Тихона, не хотела убегать с другим мужчиной, оставив любимого мужа. Катерина искала лишь одного – свободы в личном выборе.

На протяжении всей драмы Катерине навязывают, как ей себя вести: что говорить, когда молчать и как скрывать собственное мнение и т. д.

Финал драмы – самый спорный и глубокий момент в вопросе личного выбора Катерины.

Определенная часть литературоведов придерживается мнения о том, что самоубийство Катерины является духовным очищением [10, с. 188]. Катерина не готова возвращаться в дом Кабановых и не желает терпеть дальше несчастную свою судьбу, следовательно, выбирает «расправить крылья», подобно свободной птице. Трагедия Катерины стала «трагедией всей семьи Кабанихи» [9, с. 195].

Некоторые исследователи считают, что самоубийство Катерины – это слабый поступок проигравшего человека. Закончить жизнь самоубийством означает принять свое поражение и невозможность изменить что-либо, кроме как покинуть мир побежденным. Примечательно, что Катерина совершила этот поступок, несмотря на свою искреннюю религиозность и богобоязненность [9, с. 119]. Отсюда вытекает следующий вопрос: самоубийство Катерины в большей степени является греховным проступком, требующим искупления со стороны религии, или поражением девушки, потерявшей себя под влиянием патриархальных устоев?

Итак, драма Островского «Гроза» – «пьеса жизни» [10, с. 189] – стала очередным доказательством того, что человеческая потребность в свободе неистребима даже под гнетом самых жестоких патриархальных устоев, из-за которых приходится забыть о личном выборе, не говоря уже о женской свободе.

В конце концов, Тихон в какой-то мере завидует Катерине: финальные его слова: «Хорошо тебе, Катя! А я-то зачем остался жить на свете да мучиться!» [6, с. 118].

Таким образом, проблема женской свободы и личного выбора в «Грозе» решается Островским с беспощадным реализмом. Патриархальное общество, основанное на власти, лицемерии и страхе, не оставляет женщине пространства для полноценной жизни. Все предложенные этим обществом роли – покорная раба, хитрая обманщица или грешная любовница – оказываются неприемлемы для цельной и искренней натуры Катерины. Ее трагедия заключается в невозможности компромисса между внутренним миром и внешними обстоятельствами. И в этой безвыходности ее смерть становится не просто концом, а единственным возможным актом обретения подлинной, пусть и трагической, свободы.

Островский показал, что даже в самом душном «темном царстве» может родиться личность, жаждущая воли, и эта жажда неизбежно приведет к конфликту, который для героини разрешим только ценой собственной жизни.

Таким образом, статья помогает понять, откуда взялись многие гендерные стереотипы: почему раньше женщина была бесправна (отсутствие выбора, жизни вне семьи, права на образование). Это позволяет больше ценить завоевания эмансипации и видеть современные проявления неравенства.

Главный урок «Грозы» в том, что свобода – это не внешнее обстоятельство, а внутренняя потребность личности. И если раньше героиня могла отстоять себя только ценой жизни, то сегодня человек действительно «приобретает способность выбирать собственную поведенческую позицию» [2, с. 51], не жертвуя при этом собой. В этом и состоит главный итог культурной эволюции, которую мы обязаны беречь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмадова Т.Х. Драматизм и эпичность в пьесах А.Н. Островского. Ежегодная итоговая научно-практическая конференция научно-педагогических работников (Грозный, 22 февраля 2023 г.). – Грозный: издательство ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», 2023. – 568 с.
2. Булуева Ш.И., Бырлова Е.А., Осмаева Э.И. Формирование духовно-нравственных ценностей современных школьников. Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 1 (37). – С. 45–52.
3. «Гроза»: краткое содержание, история создания, контекст. Режим доступа: <https://ast.ru/news/groza-kratkoe-soderzhanie-istoriya-sozdaniya-kontekst/> (дата обращения: 08.03.2026).
4. Майорова А. Художественное освоение драмы А.Н. Островского «Гроза» в средней школе. – Рига, 1977. – 120 с.
5. Михновец Н.Г. Драма и либретто А.Н. Островского «Гроза»: исторический план в изображении патриархального мира. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/drama-i-libretto-a-n-ostrovskogo-groza-istoricheskiy-plan-v-izobrazhenii-patriarhnogo-mira/viewer> (дата обращения: 05.03.2026).
6. Островский А.Н. Пьесы. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 608 с. (дата обращения: 05.03.2026).

7. Образ и характеристика Тихона в пьесе «Гроза» Островского / Режим доступа: <https://frigato.ru/harakteristiki-geroev/1627-harakteristika-tihona-groza.html> (дата обращения: 28.02.2026).
8. Островский: биография, личная жизнь и творчество. Режим доступа: <https://www.nur.kz/family/school/1860861-ostrovskij-biografia-licnaa-zizn-i-tvorcestvo/> / (дата обращения: 04.03.2026).
9. Ревякин А.И. Искусство драматургии А.Н. Островского. Изд. 2-е, испр. и доп. – М., «Просвещение», 1974. – 334 с.
10. Хамидова С.С., Ахмадова Т.Х. Тема греха, возмездия и покаяния в пьесе А.Н. Островского «Гроза». В сборнике: Наука и молодежь. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Грозный, 2024. – С. 186–189.

ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА И ДУХОВНОЙ УТРАТЫ В РАССКАЗЕ «АНГЕЛОЧЕК» ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА

Дубаева З.А.,

студентка 4 курса направления «Филология»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова»

Хунарикова П.Х.,

кандидат филологических наук,

доцент кафедры русской и зарубежной литературы

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова»

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу нравственной проблематики рассказа Леонида Андреева «Ангелочек» в контексте модернистской эстетики рубежа XIX–XX веков. В центре исследования находится проблема внутреннего перелома личности, раскрытая через образ Саши как носителя скрытого нравственного потенциала. Рассказ интерпретируется как художественная модель экзистенциального события, в котором кратковременное соприкосновение с добром трансформирует структуру сознания героя. Особое внимание уделяется категориям хрупкости, памяти и внутренней свободы, формирующим философское измерение текста. Автор показывает, как даже простой предмет может пробудить в человеке глубокие чувства и изменить его отношение к жизни.

В работе рассматриваются композиционная организация произведения, система контрастов, символика художественной детали и специфика пространственной модели. «Ангелочек» анализируется как семантический центр повествования, концентрирующий нравственный конфликт и выражающий идею уязвимости духовного опыта. Подчеркивается, что таяние игрушки не аннулирует переживание героя, а, напротив, придаёт ему онтологическую значимость. Исследование опирается на структурно-семиотический и экзистенциальный подходы, а также на концепции Ю.М. Лотмана, М.М. Бахтина и философов экзистенциализма. Делается вывод о том, что нравственный пафос рассказа заключается в утверждении внутренней чувствительности как основы духовной идентичности личности.

Ключевые слова: Леонид Андреев, рассказ «Ангелочек», нравственная проблематика, герой, детство.

THE PROBLEM OF MORAL CHOICE AND SPIRITUAL LOSS IN LEONID ANDREEV'S STORY «ANGEL»

Dubaeva Z.A.,

4th year student of the direction of training «Psychological and pedagogical education»

Kadyrov Chechen State University

Hunarikova P.H.,

candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Literature

Kadyrov Chechen State University

Abstract. This article is devoted to a comprehensive analysis of the moral problematics of the short story “The Little Angel” by Leonid Andreyev in the context of the modernist aesthetics of the late nineteenth and early twentieth centuries. The study focuses on the problem of the inner transformation of personality, revealed through the image of Sasha as a bearer of latent moral potential. The story is interpreted as an artistic model of an existential event in which a brief encounter with goodness transforms the structure of the protagonist’s consciousness. Particular attention is paid to the categories of fragility, memory, and inner freedom that shape the philosophical dimension of the text. The author demonstrates how even a simple object can awaken profound emotions in a person and change their attitude toward life. The article examines the compositional organization of the work, the system of contrasts, the symbolism of artistic detail, and the specificity of the spatial model. The little angel is analyzed as the semantic center of the narrative, concentrating the moral conflict and expressing the idea of the vulnerability of spiritual experience. It is emphasized that the melting of the toy does not nullify the protagonist’s experience but, on the contrary, endows it with ontological significance.

The research is based on structural-semiotic and existential approaches, as well as on the theoretical concepts of Yuri Lotman, Mikhail Bakhtin, and the philosophers of Existentialism. The study concludes that the moral pathos of the story lies in the affirmation of inner sensitivity as the foundation of an individual’s spiritual identity.

Keywords: Leonid Andreyev, the short story “The Little Angel,” moral problematics, character, childhood.

Рассказ «Ангелочек» является одним из наиболее показательных текстов, в которых проблема нравственного начала рассматривается не декларативно, а через сложную систему внутренних психологических трансформаций. «Ангелочек» представляет собой художественное исследование хрупкости нравственного начала в условиях духовной опустошённости среды. В центре произведения находится не столько внешний сюжет, сколько внутренняя динамика пробуждения личности, оказавшейся в ситуации эмоционального дефицита. Автор выстраивает повествование как напряжённое взаимодействие двух измерений – внешнего и внутреннего, социального и личностного, холодной реальности и мгновенного озарения. Рассказ построен на резком контрасте двух миров: мира духовной пустоты и мира света. Внутренний мир мальчика, напротив, оказывается способным к глубокому переживанию. До определённого момента эта способность скрыта под слоем озлобленности. Однако встреча с ангелочком выявляет наличие в душе ребёнка нравственного потенциала.

Произведение поднимает вопрос моральной ответственности старшего поколения за духовное состояние ребёнка. Взрослые в произведении не изображены как откровенно злые люди. Они скорее усталые, раздражённые, занятые собственными трудностями, и это становится причиной отчужденности. Его раздражительность носит реактивный характер. Он как бы предвосхищает возможное равнодушие окружающих и отвечает на него заранее. В этом механизме угадывается стремление избежать боли: если не ожидать добра, то и разочарование будет менее болезненным. Андреев показывает, что равнодушие может быть столь же разрушительным, как и жестокость. Отсутствие ласки, поддержки, понимания формирует в ребёнке чувство ненужности. Особенно сейчас актуальна эта тема, наши современные дети нуждаются в ласке, поддержке.

Главный герой – типичный хулиган. Он дразнится, дерется, занят чем-то своим на уроках. Если посмотреть на его рисунок, это уже крик о помощи. Мальчик живет в неблагополучной семье. Временами Сашке хотелось перестать делать то, что называется жизнью. Не умываться по утрам холодной водой, в которой плавают тоненькие пластины льда, не ходить в гимназию, не слушать там, как все его ругают, и не испытывать боли в пояснице и во всем теле, когда мать ставит его на целый вечер на колени [1, с. 26]. Если уж мы, взрослые, иногда злимся по пустякам, срываемся на близких из-за проблем на работе, что же говорить о ребенке? Безобразное поведение Сашки – это как немой призыв к вниманию и сочувствию со стороны окружающих. Мы, конечно, можем его винить, но также видим, что взрослые виноваты во многом. Как же к Сашке относятся окружающие? Кто-то видит в нем не волчонка, а раненую душу? Нет, общество его не принимает, вешает клеймо хулигана.

Нравственный пафос рассказа заключается в том, что добро должно быть активным. Оно требует усилия, внимания, участия. Случайный подарок становится для Сашки событием именно потому, что он не привык к проявлениям заботы.

Леонид Андреев выстраивает повествование таким образом, что внешняя среда и внутренний мир героя не просто противопоставляются, но вступают в сложное, драматическое взаимодействие. За маской равнодушия скрывается способность к сопереживанию, к восприятию красоты, к внутреннему трепету. До определённого момента эта способность не проявляется открыто, поскольку не получает подтверждения извне. Внешняя среда не даёт импульса для развития нравственного начала. Но это начало не исчезает; оно лишь находится в скрытом состоянии. Именно поэтому момент получения ангелочка становится поворотным: он не создаёт в душе героя новое качество, а пробуждает уже существующее.

Появление ангелочка в жизни Сашки становится моментом вторжения иного, светлого измерения в привычную и однообразную реальность. Этот отрывок говорит о многом. Во-первых, мы видим, что осталось ещё в душе Сашки что-то доброе, светлое, что позволило ему полюбить ангелочка. А значит, надежда есть. Во-вторых, почему Сашке так понравилась эта ёлочная игрушка? Она как будто приняла его таким, какой он есть, не отвергла, а поняла. Ёлочная игрушка – маленький ангелочек – становится для Сашки символом того мира, который ему почти недоступен: мира чистоты, тепла и душевного покоя. В его тяжёлой и

грубой жизни почти нет красоты и заботы, поэтому встреча с этим хрупким образом производит на него сильное впечатление. Ангелочек как будто не осуждает его, не напоминает о его ошибках и жестокости окружающего мира. Напротив, он молчаливо принимает Сашку таким, какой он есть. Именно поэтому игрушка вызывает у героя глубокое чувство привязанности. Сашке кажется, что в этом маленьком ангеле заключена возможность иной жизни – светлой и доброй. В его душе на мгновение просыпается надежда, желание прикоснуться к чему-то чистому и прекрасному. Внешние обстоятельства при этом практически не изменяются: остаётся та же комната, те же люди, та же повседневная обстановка. Однако внутренний мир ребёнка начинает претерпевать заметную трансформацию.

Л.Н. Андреев показывает, что даже кратковременное соприкосновение с добром способно оказать глубокое воздействие на человеческое сознание. Сашка по-прежнему находится в условиях прежней среды, но его внутренний опыт уже состоялся и не может быть отменён. Именно поэтому образ героя воспринимается как философски завершённый, несмотря на открытый характер финала произведения.

В более широком смысле Сашка предстает как своеобразная модель человека, в котором сохраняется возможность духовного пробуждения. История героя выходит за рамки повествования о детстве и превращается в размышление о природе нравственного опыта, о соотношении среды и личности, а также о способности человека сохранить внутренний свет в мире отчуждения. Нравственный смысл рассказа заключается в утверждении ценности внутреннего переживания. Даже в ситуации, когда внешний мир разрушает идеал, сам факт переживания добра уже способен изменить человека.

В финале произведения ангелочек тает, однако пережитый Сашкой опыт не исчезает. Он сохраняется в памяти героя и тем самым приобретает устойчивость. Именно память делает произошедший внутренний перелом необратимым: внешняя действительность может оставаться прежней, но структура сознания уже изменена. В этом контексте категория памяти позволяет рассматривать изображённый эпизод не как случайную сцену, а как этап формирования внутренней идентичности персонажа.

Ангелочек – это, конечно, символ: символ надежды, принятия, любви, символ начала новой жизни. Но наступает ли эта желанная чистая страница? Ангелочек растаял, вот ангелочек востепенулся [1, с. 95]. В финале рассказа вопрос о «новой жизни» Сашки остаётся принципиально открытым. Автор сознательно не даёт однозначного ответа, превращая концовку в пространство читательского выбора. Описания нового дня как новой жизни, которая ждёт Сашку и его отца, или всё останется по-старому, ведь водовоз уже застучал. Это действие привычное, обыденное, то есть никаких изменений ждать не приходится. Решение за нами, и мы, выбирая финал рассказа, даём шанс или забираем его. Это относится не только к Сашке, но и к нам. Особое значение имеет и то обстоятельство, что центральным героем рассказа является ребёнок. В модернистской литературе детство нередко осмысливается как пространство первоначальной нравственной восприимчивости. Вместе с тем исследователи отмечают, что образ ребёнка у Андреева лишён традиционной сентиментальной идеализации [9, с. 118]. У мальчика детство не самое лучшее, не каждый ребенок выдержит такое, да и автор нам это дает понять в своём рассказе. Его душевное состояние сложно передать, так как оно меняется на глазах. Ангелочек меняет ребенка и, кажется, он становится старше и мудрее [2, с. 59].

Кульминационной особенностью рассказа является камерность художественного пространства. Изображённый мир ограничен рамками бытовой сцены и практически не предполагает расширения. Пространство кажется замкнутым и лишённым перспективы выхода. Подобная организация усиливает ощущение внутренней изоляции героя. Окружающая среда представлена как статичная и эмоционально холодная. Согласно структурно-семиотической концепции Ю.М. Лотмана, художественное пространство можно рассматривать как модель ценностной структуры мира [7, с. 57].

Важнейшим элементом в произведении является художественная деталь. Ангелочек выступает не просто предметом, а символическим центром текста. В.П. Руднев отмечает, что в модернистской прозе деталь часто приобретает статус «семантического узла», концентрирующего философское содержание [8, с. 76]. В данном случае ангелочек выполняет именно такую функцию. Его хрупкость, светлость, эфемерность противопоставлены грубости окружающей среды. Через эту деталь автор формирует нравственный контраст. Как отмечается в исследовании Х. Темаевой, посвящённом проблематике «деревенской» прозы, «отношения между природой и обществом далеко не столь гармоничны, как нам этого хотелось бы» [10, с. 77]. Подводя итог расширенному анализу, можно сказать, что соотношение внешнего и внутреннего мира в рассказе «Ангелочек» раскрывается как сложная система взаимовлияний.

Внешняя среда формирует характер, но душевное состояние не уничтожает личности. Внутренний мир способен к пробуждению даже в неблагоприятных условиях, и их столкновение порождает нравственный конфликт, который становится источником духовного роста.

Тем самым произведение утверждает мысль о том, что подлинная ценность человека определяется не устойчивостью обстоятельств, а способностью сохранить внутреннюю чувствительность и память о пережитом свете. Даже если ангелочек тает, сам факт его существования изменяет структуру души. Именно в этом заключается философская глубина рассказа и его непреходящая актуальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Л.Н. Ангелочек // Андреев Л.Н. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Художественная литература, 1990. Т. 1. – 512 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Гаспаров М.Л. О русской литературе. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – 576 с.
4. Келдыш В.А. Русская литература рубежа XIX–XX веков. – М.: Наука, 2000. – 640 с.
5. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. – Л.: Просвещение, 1972. – 271 с.
6. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
7. Руднев В.П. Словарь культуры XX века: ключевые понятия и тексты. – М.: Аграф, 1997. – 384 с.
8. Смирнова Л.А. Русская литература конца XIX – начала XX века. – М.: Высшая школа, 1993. – 368 с.
9. Темаева Х.Н. Антиномия «человек и природа» в проблематике «деревенской» прозы // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2022. № 1 (25). – С. 72–77.

**ПЕТЕРБУРГ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ В ТВОРЧЕСТВЕ
А.С. ПУШКИНА, Н.В. ГОГОЛЯ И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО**

Хамидова С.С.,

*студентка 3 курса направления подготовки «Филология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Ахмадова Т.Х.,

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русской и зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Аннотация. В статье рассматривается эволюция образа Санкт-Петербурга в русской литературе XIX века на примере творчества трех ключевых авторов: А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского. Цель работы – выявить специфику художественного воплощения города у каждого из писателей и проследить динамику образа от пушкинского «Петра творенья» до мрачного, фантастического города Достоевского. В ходе работы проанализированы ключевые произведения: «Медный всадник» и «Евгений Онегин» Пушкина, «Петербургские повести» Гоголя, «Преступление и наказание» и «Белые ночи» Достоевского. Установлено, что у Пушкина Петербург предстает в своей двойственности – как символ величия империи и как пространство трагедии «маленького человека». У Гоголя образ города утрачивает парадность, приобретая черты фантасмагории, где правят бал чины и бездушная бюрократическая машина. Достоевский доводит эти тенденции до предела, превращая Петербург в «умышленный» город, соучастника преступлений и источник духовной болезни героев. Делается вывод о том, что Пушкин, Гоголь и Достоевский создали три взаимосвязанные грани образа Петербурга: величественную, но равнодушную (Пушкин); фантастическую и обезличивающую (Гоголь); мрачную, удушливую, социально-контрастную (Достоевский). В совокупности их творчество сформировало тот миф о Петербурге, который прочно вошел в русское культурное сознание как представление о городе трагической красоты и «странных влияний на душу человека».

Ключевые слова: Петербург, художественный образ, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, «маленький человек».

**ST. PETERSBURG AS AN ARTISTIC IMAGE IN THE WORKS
OF A.S. PUSHKIN, N.V. GOGOL AND F.M. DOSTOEVSKY**

Khamidova S.S.,

*3rd year student of the field of study «Philology»
Kadyrov Chechen State University*

Akhmadova T.Kh.,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department «Russian and Foreign Literature»
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. The article examines the evolution of the image of St. Petersburg in Russian literature of the 19th century by the example of the work of three key authors: A.S. Pushkin, N.V. Gogol and F.M. Dostoevsky. The aim of the work is to identify the specifics of the artistic embodiment of the city in each of the writers and to trace the dynamics of the image from Pushkin's "Peter the Creation" to Dostoevsky's gloomy, fantastic city. In the course of the work, the key works are analyzed: "The Bronze Horseman" and "Eugene Onegin" by Pushkin, "Petersburg Stories" by Gogol, "Crime and Punishment" and "White Nights" by Dostoevsky. It is established that Pushkin's Petersburg appears in its duality – as a symbol of the greatness of the empire and as the space of the tragedy of the "little man." Gogol's image of the city loses its grandeur, acquiring the features of a phantasmagoria, where high ranks and a soulless bureaucratic machine rule. Dostoevsky pushes these tendencies to the limit, turning St. Petersburg into a "deliberate" city, an accomplice to crimes and a source of spiritual illness of the heroes. It is concluded that Pushkin, Gogol and Dostoevsky created three interrelated facets of the image of St. Petersburg: majestic but indifferent (Pushkin), fantastic and depersonalizing (Gogol) and gloomy, suffocating, socially contrasting (Dostoevsky). Together, their work formed the myth of St. Petersburg, which has firmly entered the Russian cultural consciousness as an idea of a city of tragic beauty and "strange influences on the human soul".

Keywords: Petersburg, artistic image, A.S. Pushkin, N.V. Gogol, F.M. Dostoevsky, "the little man".

Санкт-Петербург занимает уникальное место в русской литературе XIX века. Это не просто место действия или фон, а полноценный герой, живой организм, чей образ менялся от автора к автору, отражая социальные, философские и психологические противоречия эпохи. Город на Неве вдохновлял и пугал, восхищал и угнетал писателей, каждый из которых создал свой неповторимый миф о Северной Пальмире.

В творчестве трёх гениев – Пушкина, Гоголя и Достоевского – Петербург предстает в своей сложной, противоречивой целостности: от величественного символа империи до мрачного лабиринта, губящего «маленького человека» [2, с. 21].

Основоположником художественного мифа о Петербурге стал А.С. Пушкин. Его отношения с городом были личными и двойственными: здесь прошли его юность и лучшие годы, здесь же его настигла трагическая развязка. Эта двойственность пронизывает и сам образ Петербурга в его произведениях. Н.В. Гоголь и Ф.М. Достоевский, развивая пушкинские традиции, создали собственные неповторимые версии города, которые в совокупности сформировали так называемый «петербургский текст» русской литературы.

Образ Петербурга у А.С. Пушкина сложен и амбивалентен, сочетая восторг перед имперским величием с предчувствием трагедии. С одной стороны, это «Петра творенье», символ могущества России, «полночных стран краса и диво» [10, с. 1].

Во вступлении к поэме «Медный всадник» Пушкин создает величественный гимн городу, подчеркивая его строгую, стройную архитектуру, победу человеческой воли над стихией: «Я люблю тебя, Петра творенье, / Я люблю твой строгий, стройный вид ...» [10, с. 617].

Петербург предстает как триумф человеческой воли, «из тьмы лесов, из топи блат» [10, с. 617], вознесшийся пышной и строгой столицей, символом могущества России. Это город парадных проспектов, белых ночей и державного течения Невы, который поэт страстно любит. Однако тут же поэт вводит трагическую ноту: город, построенный «на зло надменному соседу» и «на топких берегах» [10, с. 617], обречен на вечное противостояние с природой. Это противостояние оборачивается трагедией для «маленького человека» Евгения, для которого наводнение – не торжество государственной мощи, а гибель личного счастья [7]. Для бедного чиновника Евгения величественный город оборачивается равнодушной стихией, источником трагедии.

Пушкин первым увидел контраст, который позже станет центральным для всей русской литературы: «Город пышный, город бедный, / Дух неволи, стройный вид ...» [10, с. 287]. Эта антитеза проходит через многие его произведения, где на одной улице соседствуют роскошь особняков и убожество окраин, как, например, в «Пиковой даме». Таким образом, у Пушкина впервые намечается разрыв между парадным, имперским Петербургом и Петербургом бедных чиновников, окраин, где живут такие, как Параша и её мать. Этот контраст «города пышного» и «города бедного» станет отправной точкой для его литературных наследников.

Н.В. Гоголь, впервые приехав в Петербург взрослым человеком, был разочарован: вместо города мечты он увидел царство канцелярий, холода и человеческого равнодушия. Его Петербург – это мираж, фантасмагория, где реальность причудливо переплетается с абсурдом.

Для него столица предстала не гармоничным творением, а средоточием абсурда [4, с. 69], фантасмагории и бюрократической мертвечины [5].

Центральный образ гоголевского Петербурга – Невский проспект, который «лжет во всякое время» [10, с. 298]. В одноименной повести это не просто улица, а «живое существо», которое движет судьбами людей, заставляя их гнаться за призраками. Здесь всё не то, чем кажется: вместо лиц – бакенбарды и усы, а красавица может оказаться обитательницей публичного дома. Этот город сводит с ума и губит художника Пискарева, который не выдерживает столкновения мечты с отвратительной реальностью [4, с. 72].

В «Петербургских повестях» (особенно в «Невском проспекте», «Носе», «Шинели») Гоголь срывает с города парадную маску. Невский проспект, который «пахнет одним гуляньем» [8, с. 279], оказывается «обманщиком», пространством иллюзии, где «все не то, чем

кажется» [8, с. 298]. Город раздроблен, враждебен человеку. Здесь торжествует чин, а не личность.

История Акакия Акакиевича Башмачкина – это логическое завершение логики гоголевского Петербурга: город уничтожает человека, лишает его имени, а после смерти превращает в призрак, ищущий возмездия. Если у Пушкина «маленький человек» гибнет из-за столкновения с исторической стихией, то у Гоголя его убивает равнодушная и бездушная бюрократическая машина.

И ведь в этом разница коренная. Пушкинский Петербург – трагедия, поэзия, воля Петра Великого. Гоголевский – сплошной кошмар, где шинель дороже жизни, нос разгуливает сам по себе, а чиновники слепы к страданиям. Гоголь приехал без иллюзий, увидел реальность николаевской эпохи: канцелярии, чины, безликость. Невский – витрина, за которой пустота. Пискарёв кончает с собой от разочарования, Пирогов торжествует в пошлости. В «Носе» Ковалёв теряет не просто нос, а весь свой чинушный статус – город абсурда воплотил.

В «Шинели» Петербург предстает как бездушная, бюрократическая машина, которая перемалывает судьбы «маленьких людей» [2, с. 23] вроде Акакия Акакиевича Башмачкина. Для него город – это холодные ветры, бесконечные площади и равнодушие «значительных лиц». Гоголь доводит тему обезличивания человека до предела, и в финале призрак умершего чиновника [4, с. 70] бродит по городу, срывая шинели с обидчиков – в этом последнем, фантастическом жесте и выражается бессильный гнев униженного человека.

Акакий Акакиевич годами копил на обновку, и вот – кража, унижение, смерть. Призрак потом мстит, но поздно: машина неумолима. Не стихия, как у Пушкина, а равнодушные системы – вот что губит человека. Это уже не романтика, а предчувствие Достоевского. Гоголь срывает покровы – и под ними не величие, а могила для души.

Ф.М. Достоевский идет дальше своих предшественников. Вернувшись после каторги в Петербург эпохи великих реформ и социального расслоения, он создал самый мрачный и трагический образ столицы [3, с. 49]. Его Петербург – это «самый умышленный город в мире» [9], который давит на психику, порождая болезни и безумные идеи [1, с. 548].

Федора Михайловича не интересуют парадные фасады. Он уводит читателя на Сенную площадь, в грязные дворы-колодцы, на черные лестницы, облитые помоями. В романе «Преступление и наказание» город становится соучастником преступления. Его духота, теснота «распивочных» и каморок, похожих на шкаф или гроб, давят на Раскольникова, подталкивая к бунту. Здесь «редко где найдется столько мрачных, резких и странных влияний на душу человека» [11].

Петербург Достоевского – это город униженных и оскорбленных, где на одной лестничной клетке могут жить титулярный советник и проститутка. Это город контрастов [1, с. 547], но в отличие от пушкинского, здесь контраст парадного и нищенского достигает предела. Затравленный Мармеладов, безумная Катерина Ивановна, кроткая Соня – все они жертвы города, который, как вампир, высасывает из них жизнь. Свидригайлов не случайно замечает, что Петербург – «город полусумасшедших».

Достоевский населяет Петербург десятками «маленьких людей» и показывает город изнутри – со стороны грязных дворов-колодцев, черных лестниц, трактиров и распивочных. Петербург Достоевского – это «самый отвлеченный и умышленный город в мире», который давит на психику, рождает уродливые идеи и толкает на преступления. Это не просто фон, а непосредственный соучастник драмы Раскольникова [1, с. 547]. Духота, теснота, желтый цвет обоев и пыль становятся не просто деталями интерьера, а символами духовного состояния героя [1, с. 548].

В «Преступлении и наказании» Петербург – это болезнь, заражающая своих жителей безумием и цинизмом. Если Н.В. Гоголь показывал фантастичность города через гротеск (нос, превратившийся в чиновника), то Ф.М. Достоевский показывает её через психологию: страшные сны, горячку, полубредовое состояние героев, порожденное самим воздухом Петербурга.

Раскольников не просто убивает – город толкает его на это, размывая грань между реальностью и бредом. То же в «Бедных людях» (1846): Макар Девушкин из подполья видит мир искаженно, Петербург его унижает. Или в «Белых ночах» – мечтатель на каналах, где вода отражает одиночество. Достоевский – демократ среди классиков: его город не величественный (Пушкин), не абсурдный (Гоголь), а больной, социальный – фабрики, нищета, алкоголизм эпохи реформ. В.Г. Белинский еще в 40-х подметил: Достоевский открыл «новую сторону Петербурга» [6]. И правда, город здесь – как лихорадка, что выводит на свет худшее в человеке: нигилизм, гордыню, вину.

В итоге петербургский миф эволюционирует: от пушкинской гармонии через гоголевский ужас к достоевскому аду души. Город перестает быть декорацией – становится демоном, что шепчет: «Ты можешь перешагнуть». И Раскольников слышит [12].

Таким образом, на протяжении XIX века образ Петербурга в русской литературе претерпевает значительную эволюцию. Начав с пушкинского гимна «Петрову творенью», пройдя через гоголевское разоблачение «фантастического города» чиновников, он приходит к трагическому, «умышленному» городу Достоевского, ставшему символом социальных и духовных противоречий России. Эта динамика не случайна: она отражает не только смену литературных направлений – от романтизма к критическому реализму и психологическому реализму, – но и глубинные процессы в самой русской культуре и обществе.

Петербург у Пушкина – символ государственного проекта, у Гоголя – зеркало бюрократического безумия, у Достоевского – метафизическая ловушка, обнажающая болезненные противоречия эпохи: разрыв между элитой и народом, кризис веры, отчуждение личности в условиях урбанизации. Важно подчеркнуть, что каждый из писателей не просто запечатлел облик Северной Пальмиры, но и создал её миф, который продолжает жить в нашем культурном сознании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авхадова Х.С., Ахмадова Т.Х. Петербург и его роль в произведениях Ф.М. Достоевского. В сборнике: Всероссийская научно-практическая конференция студентов, молодых ученых и аспирантов «Наука и молодежь» Чеченский государственный университет, 2018. – С. 546–549.
2. Авхадова Х.С., Ахмадова Т.Х. Проблема «маленького человека» в романе Ф.М. Достоевского «Бедные люди». Ежегодная межрегиональная студенческая научно-практическая конференция «Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания» 13 апреля 2019. – С. 21–24.
3. Ахмадова Т.Х., Авхадова Х.С. Образ «мечтателя» в произведении Ф.М. Достоевского «Белые ночи». Рефлексия. 2019. № 1. – С. 47–50.
4. Ахмадова Т.Х., Бекедиева М.М. Взаимосвязь мистического и реального в художественном мире петербургских повестей Н.В. Гоголя. Известия Чеченского государственного университета. 2021. № 4 (24). – С. 68–73.
5. Бадис Н.З. Фантастический город Н.В. Гоголя (на материале цикла «Петербургские повести») / Н.З. Бадис // Вопросы русской литературы. 2019. № 4. – С. 371–374.
6. Белинский Виссарион Григорьевич Петербургский сборник ... – Режим доступа: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0090.shtml (дата обращения: 8.02.2026).
7. Благой Д.Д. Социология творчества Пушкина. Режим доступа: https://imwerden.de/pdf/blagoj_sotsiologiya_tvorchestva_pushkina_1931_text.pdf (дата обращения: 26.02.2026).
8. Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений в одном томе. – М.: «Издательство Альфа-книга», 2009. – 1231 с.
9. Достоевский Ф.М. Записки из подполья. Режим доступа: <https://www.vehi.net/dostoevsky/izpodpol.html> (дата обращения: 20.02.2026).
10. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений в одном томе. – М.: Издательство Альфа-книга. 2010. – 1214 с.
11. Преступление и наказание (Федор Достоевский). Режим доступа: <https://klassika.ru/read.html?proza/dostoevskij/prestup.txt&page=94> (дата обращения: 16.02.2026).
12. Сараскина Л.И. Фёдор Достоевский. Одоление демонов. – М.: Согласие, 1996. 462 с. – Режим доступа: https://imwerden.de/pdf/saraskina_dostoevsky_odolenie_demonov_1996__ocr.pdf (дата обращения: 4.05.20).

ПОЭТИКА И ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЧЕЧЕНСКОЙ НАРОДНОЙ ЛИРИКИ

Шабазова М.А.,

студентка 3 курса направления подготовки «Филология»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Сельмурзаева Х.Р.,

старший преподаватель кафедры чеченской филологии

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. Исследование посвящено комплексному анализу поэтики и жанрового своеобразия чеченской лирики, рассматриваемой в диахроническом единстве её фольклорных истоков и современных авторских форм. Актуальность обусловлена необходимостью целостного осмысления художественного опыта чеченского этноса, выявления устойчивых поэтических принципов, обеспечивающих преемственность национальной словесной традиции на протяжении длительного исторического периода. Материалом исследования послужил корпус текстов чеченской народной необрядовой лирики, включающий социально-политические, семейно-бытовые, любовные, сатирические песни и лирические причитания, а также поэтические произведения авторов XX–XXI веков. Методологическую основу составил комплексный подход, предполагающий рассмотрение художественного текста в единстве содержательных и формальных аспектов с учётом его жанровой природы, дополненный сравнительно-историческим и структурно-семиотическим методами анализа. Установлено, что жанровая система чеченской народной лирики отличается широтой и разнообразием, при этом особое место в ней занимают лиро-эпические формы, в которых эпическое повествование органично сочетается с углублённым изображением душевных состояний героя. Выявлено, что поэтика чеченской лирики зиждется на системе традиционных изобразительно-выразительных средств, среди которых доминируют психологический параллелизм, развёрнутые сравнения и устойчивые эпитеты, уходящие корнями в мифопоэтическое мировосприятие. Показано, что современная чеченская поэзия, наследуя эти богатейшие традиции, обогащается новыми темами и художественными решениями, однако сохраняет глубинную связь с этнической образностью, ритмическим строем и этическими категориями национального сознания. Особое внимание уделено проблеме взаимодействия коллективного и индивидуального начал в поэтическом творчестве, а также механизмам перехода фольклорных форм в разряд авторских произведений.

Ключевые слова: поэтика, жанровая система, чеченская лирика, фольклорные традиции, художественный образ, лиро-эпос.

POETICS AND GENRE CHARACTERISTICS OF CHECHEN FOLK LYRICS

Shabazova M.A.,

third-year student majoring in Philology,

Kadyrov Chechen State University

Selmurzaeva Kh.R.,

Senior Lecturer Department of Chechen Philology

Kadyrov Chechen State University

Abstract. This study provides a comprehensive analysis of the poetics and genre specificity of Chechen lyric poetry, examining it within the diachronic unity of its folkloric origins and contemporary artistic forms. Its relevance stems from the need for a holistic understanding of the artistic experience of the Chechen ethnic group and the identification of stable poetic principles that ensure the continuity of the national verbal tradition over a long historical period. The research material is a corpus of Chechen folk non-ritual lyrics, including socio-political, family-related, love, satirical songs and lyrical laments, as well as poetic works by authors of the 20th and 21st centuries. The methodological basis is an integrated approach that considers the literary text in its substantive and formal aspects, taking into account its genre nature, supplemented by comparative historical and structural-semiotic methods of analysis. It has been established that the genre system of Chechen folk poetry is distinguished by its breadth and diversity, with a special place held by lyric-epic forms, in which epic narrative is organically combined with an in-depth depiction of the hero's states of mind. It has been revealed that the poetics of Chechen lyric poetry is based on a system of traditional figurative and expressive means, dominated by psychological parallelism, extended comparisons, and stable epithets rooted in a mythopoetic worldview. It is shown that modern Chechen poetry, inheriting these rich traditions, is enriched with new themes and artistic solutions, yet maintains a profound connection with ethnic imagery, rhythmic structure, and the ethical categories of national consciousness. Particular attention is given to the interaction between collective and individual principles in poetic creativity, as well as the mechanisms for the transition from folkloric forms to original works.

Keywords: *conceptual sphere, Chechen language, cultural linguistics, phraseology, dialectal vocabulary, linguistic worldview.*

Обращение к исследованию поэтики и жанрового своеобразия чеченской лирики обусловлено внутренней логикой развития современного литературоведения, стремящегося к целостному постижению художественного опыта этноса. Чеченская поэзия, уходящая корнями в глубь веков, представляет собой сложную, многоуровневую систему, в которой органично переплетаются архаические формы фольклорного мышления и новаторские поиски авторов новейшего времени. Фундамент этой системы закладывался на протяжении столетий в устном народном творчестве, где кристаллизовались темы, образы и выразительные средства, ставшие впоследствии основой для профессиональной литературы. Как справедливо отмечает В.Ш. Расумов, «изучение жанровых разновидностей и поэтики народной поэзии помогает выявить общее и этноспецифическое в устно-поэтическом творчестве чеченцев» [9, с. 361], что в равной степени относится и к современной поэтической практике.

Первые опыты фиксации и осмысления чеченского песенного фольклора относятся к XIX столетию и связаны с именами таких исследователей, как П.К. Услар, А.П. Берже и А.П. Ипполитов. Однако, как подчеркивается в источниковедческих разысканиях, в тот период «внимание ученых привлекали в основном эпические произведения чеченского фольклора, народная лирика объектом внимания исследователей становилась значительно реже» [9, с. 12]. Тем не менее, именно тогда были сделаны первые шаги к пониманию глубины и художественной ценности этого материала. Особое место в истории восприятия чеченской лирики занимает отзыв лингвиста Н.Ф. Яковлева, который писал, что «некоторые лирические произведения из чеченской народной поэзии поражают своей художественностью, образными выражениями и представляли бы интерес не только для чеченцев, но и для русской и мировой литературы» [1, с. 23].

В последние десятилетия наблюдается качественный сдвиг в сторону углубленного изучения именно лирических жанров. Выход в свет монографических исследований, таких как работа В.Ш. Расумова «Чеченские народные песни илли и лирические песни» (2024), свидетельствует о стремлении современной науки восполнить существовавшие лакуны и представить чеченскую поэзию как динамично развивающееся художественное явление [4]. При этом важно подчеркнуть, что грань между фольклором и авторским творчеством в чеченской культуре не является абсолютной. Многие произведения современных поэтов, таких как Умар Яричев, «были переложены на музыку и стали народными песнями» [6], что говорит о глубинной преемственности и живом функционировании поэтической традиции.

Осмысление специфики чеченской лирики невозможно без учета ее тесной связи с исторической судьбой народа, его этическими нормами (нохчалла) и эстетическими представлениями, которые на протяжении веков формировали неповторимый облик национальной словесности.

Материалом для данного исследования послужил корпус текстов чеченской народной необрядовой лирики, включая социально-политические, семейно-бытовые, любовные, сатирические песни и лирические причитания, а также поэтические произведения современных авторов, представляющие различные течения и индивидуальные стили в чеченской литературе XX–XXI веков. В качестве основополагающего подхода к анализу избран метод комплексного анализа, который, как отмечает В.Ш. Расумов, «позволяет глубже раскрыть художественную ценность народной поэзии» [10, с. 361]. Этот метод предполагает рассмотрение поэтического текста в единстве его содержательных (тематика, проблематика) и формальных (композиция, метрика, тропика) аспектов с учетом жанровой природы произведения. Важное место в работе занимает сравнительно-исторический метод, дающий возможность проследить эволюцию жанров и поэтических приемов от фольклорных образцов к современным авторским решениям, а также выявить типологические схождения с другими литературами народов Кавказа. При анализе лирики новейшего периода применяются элементы структурно-семиотического и интертекстуального анализа, позволяющие, по мысли исследователей творчества чеченских поэтов, выявить специфику «фольклорной и

литературной интертекстуальности... мифопоэтического отражения этноментального сознания» [6, с. 139].

Художественная система чеченской лирики, будь то фольклорная или авторская, отличается высокой степенью организованности и глубоким своеобразием, корнящимся в особенностях национального мировосприятия. В центре этой системы находится человек с его сложным миром переживаний, вписанный, однако, в жесткие рамки родовых, семейных и общественных отношений, что придает лирическому высказыванию особую напряженность и драматизм. Жанровая палитра чеченского фольклора необычайно широка и включает как обрядовую поэзию, так и богатейший пласт необрядовой лирики. Последняя, по авторитетному мнению О.А. Джамбекова и Б.А. Хазуевой, представляет собой результат длительной эволюции, в которой «преобладание поэтических жанров в народной устной поэзии» было обусловлено «такими специфическими особенностями, как устность и вариативность фольклора» [4, с. 97]. Среди многочисленных разновидностей необрядовой лирики выделяются социально-политические, семейно-бытовые, любовные, юмористические и сатирические песни, а также уникальный жанр лирических причитаний («лирикин тийжамаш»), который, как показано в исследованиях последних лет, возник в результате трансформации архаических похоронных плачей под влиянием ислама, когда «в поэтике причетов стала усиливаться лирическая струна» [10, с. 144].

Обращение к исследованию лексико-стилистических особенностей чеченской поэзии позволяет выявить глубинные механизмы формирования художественного образа и жанровой специфики. В этом контексте значимыми представляются наблюдения современных лингвистов над природой печатного текста, поскольку поэтическое произведение, будучи зафиксированным в письменной форме, аккумулирует в себе как традиционные, так и новаторские языковые средства. Л.М. Довлеткиреева, И.Р. Айдамиров и А.М. Медова, анализируя лексико-стилистическую организацию современного печатного текста, справедливо указывают, что «стилистическая маркированность лексических единиц и их сочетаемость в рамках текстового пространства создают ту уникальную образную систему, которая позволяет читателю не только воспринять информацию, но и погрузиться в особый эмоционально-эстетический мир, моделируемый автором» [5, с. 8]. Данное положение в полной мере применимо и к анализу чеченской лирической поэзии, где выбор лексических средств, их архаизация или, напротив, обновление под влиянием межкультурных контактов, играют определяющую роль в сохранении национального своеобразия при одновременном обогащении выразительных возможностей поэтического языка.

Поэтика чеченской народной песни основывается на системе тропов и композиционных приемов, выработанных веками. Особой выразительностью отличаются эпитеты, сравнения и психологический параллелизм, с помощью которых душевное состояние человека соотносится с явлениями природы. Как пишет в своем исследовании В.Ш. Расумов, «своеобразным художественным приемом, используемым в народных девичьих лирических необрядовых песнях, является сравнение душевных переживаний девушки с явлениями природы» [9, с. 48]. Эта метафоричность, уходящая корнями в мифопоэтическое сознание, придает чеченской лирике ту глубину и многозначность, которую высоко ценили уже первые ценители и собиратели фольклора. Структурно песня чаще всего строится как диалог или монолог, причем композиция подчинена задаче последовательного раскрытия внутреннего мира героя. В этом контексте значимым представляется наблюдение И. Мунаева о жанре узама – лиро-эпической песни-стенания, которую он характеризует как произведение, в котором «эпическое повествование сочетается с изображением конкретного драматического душевного состояния песенного героя через его монологи-размышления философского содержания» [7, с. 102]. Именно в таких пограничных жанрах с наибольшей силой проявляется синтез эпического и лирического начал, столь характерный для чеченской поэтической традиции в целом.

Современная чеченская поэзия, наследуя эти богатейшие традиции, проходит через сложные этапы трансформации. Как указывают исследователи, на протяжении XX века в

профессиональной литературе наблюдалось доминирование прозаических форм, что было связано с потребностью в эпическом осмыслении масштабных исторических событий. Однако поэзия не утратила своих позиций, обогатившись новыми темами и художественными решениями. В творчестве поэтов старшего поколения – М. Мамакаева, Р. Ахматовой, Ш. Арсанукаева – органично соединились фольклорная образность и опыт русской классической и советской поэзии. Их произведения, как отмечено в обзоре современной чеченской поэзии, «отличаются особым вниманием к внутренней жизни человека, его переживаниям, философским размышлениям» [1, с. 58]. Трагические события конца XX века внесли в чеченскую лирику мотивы глубокой экзистенциальной тоски, памяти и исторической рефлексии. Поэты нового поколения, такие как А. Тугузов, чье творчество определяется как «диалог» культурных парадигм, ищут новые выразительные средства, осваивая приемы экзистенциального анализа и углубленного психологизма. Примечательно, что, работая зачастую на русском языке, эти авторы сохраняют «кавказскую образность: ритмы гор, память предков, кодекс чести «нохчалла» [2, с. 75], что свидетельствует о глубинной укорененности современной поэзии в национальной традиции. Развитие чеченской лирики представляет собой диалектический процесс, в котором традиция не отторгает новаторство, а обогащается им, сохраняя при этом свое жанровое и поэтическое своеобразие.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что чеченская лирика, как народная, так и современная, обладает устойчивым комплексом поэтических признаков, позволяющих говорить о ней как о целостном художественном феномене. Полученные результаты в целом согласуются с выводами ведущих специалистов в области фольклора и национальных литератур. В частности, мы разделяем точку зрения О.А. Джамбекова о том, что ключевой особенностью жанрово-родовой динамики чеченской литературы является сложное взаимодействие коллективного и индивидуального начал, которое на ранних этапах выражалось в доминировании эпоса, а по мере развития профессиональной словесности уступало место лирике и психологической прозе [4, с. 98]. Однако наше исследование показывает, что даже в периоды кажущегося доминирования прозы лирическое начало не исчезало, а сублимировалось в лиро-эпических формах (поэмах, балладах), а также продолжало активно развиваться в русле фольклорной традиции, остававшейся живым источником образности.

Важным представляется соотнесение наших выводов с наблюдениями И. Мунаева над жанром узама. Исследователь подчеркивает, что в этих песнях «герой как бы готовится к смерти и в своей песне обращается к ней, демонстрируя самообладание и твёрдость духа» [7, с. 103]. Эта черта – стоическое принятие судьбы, возведенное в поэтический принцип, – пронизывает, на наш взгляд, не только архаические узамы, но и многие образцы современной чеченской поэзии, посвященные трагическим страницам истории. Экзистенциальное переживание одиночества и утраты облекается здесь в традиционные формы мужественного самоотчета перед лицом вечности. Это позволяет говорить о глубинной ментальной преемственности, обеспечивающей единство поэтической традиции на протяжении столетий.

Наконец, нельзя не согласиться с выводом В.Ш. Расумова о том, что «художественно-изобразительные средства (эпитеты, сравнения, гиперболы и др.) показывают этническую поэтическую общность в чеченской народной лирике» [10, с. 51]. Наш анализ современной поэзии подтверждает этот тезис: метафорика, основанная на образах природы, традиционных понятиях чести и долга, а также специфический ритмический строй, восходящий к фольклорным истокам, продолжают определять лицо чеченской поэзии и сегодня, обеспечивая ее узнаваемость и художественную ценность.

Подводя итог исследованию поэтики и жанрового своеобразия чеченской лирики, следует констатировать, что она представляет собой уникальное и самобытное явление, развивающееся по своим внутренним законам, но при этом открытое для диалога с другими культурными традициями. Ожидаемый эффект от проведенной работы видится в углублении научных представлений о закономерностях эволюции национальной словесности, выявлении механизмов передачи традиционных поэтических форм из фольклора в профессиональную

литературу. Дальнейшее изучение чеченской лирики, несомненно, будет способствовать более полному и объективному описанию художественной картины мира чеченского народа, а также интеграции этого богатейшего материала в контекст общероссийского и мирового литературоведения.

Исторический путь, пройденный чеченской лирикой от безымянных творений народных певцов до изобранных стихов современных поэтов, свидетельствует о неиссякаемой жизненной силе национального поэтического слова. Сохраняя верность своим истокам – глубинному психологизму, философичности, метафоричности, почерпнутым из фольклора, – она непрерывно обогащается, впитывая новые темы, идеи и художественные техники. Это движение вперед, однако, не означает разрыва с традицией; напротив, именно диалог с ней питает творчество самых ярких авторов, позволяя им создавать произведения, несущие на себе печать неповторимой этнической идентичности и одновременно обращенные к общечеловеческим духовным ценностям. Дальнейшее исследование чеченской поэтической традиции, несомненно, откроет новые грани этого многомерного художественного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Вот и слово мое научилось свету тишиной». Вечер встречи с народным поэтом Чечни Асланбеком Тугузовым / Национальная библиотека Чеченской Республики им. А.А. Айдамирова, 2025, 26 декабря.
2. «По-разному даётся счастье»: вечер, посвящённый современной чеченской поэзии / Национальная библиотека Республики Дагестан им. Р. Гамзатова, 2024, 27 марта.
3. Даулетукаева К.Д. Роль проблематики и художественных принципов поэмы Нурдина Музаева «Сурхо, сын Ады» в эволюции лирико-эпического жанра в чеченской литературе/филологии. Теория и практика. 2020. Том. 13, вып. 5. – С. 136–141.
4. Джамбеков О.А., Хазуева Б.А. Об основных тенденциях развития и соотношении прозаического и стихотворного начала в чеченской литературе XX века / Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13, вып. 5. – С. 96–101.
5. Довлеткиреева Л.М., Айдамиров И.Р., Медова А.М. Лексико-стилистическая характеристика современного печатного текста // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 4(40). – С. 6–12.
6. Лекция на тему «Поэт из народа» / Государственная галерея им. А.А. Кадырова, 2021, 21 июня.
7. Мунаев И. Торжественно-грустный напев: лиро-эпические узоры в чеченском фольклоре / Литературная газета, 2007, 1 января.
8. Расумов В.Ш. Монография «Чеченские народные песни илли и лирические песни» / Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова, 2024.
9. Расумов В.Ш. Чеченская народная необрядовая лирика (жанровые и поэтические особенности): диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Махачкала, 2016. – 271 с.
10. Расумов В.Ш. Чеченские народные лирические притания. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. – С. 144.

МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА В РОМАНЕ Е. ЗАМЯТИНА «МЫ»

Эльбиева Л.Р.,

магистрант 2 года обучения направления подготовки «Филология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Темаева Х.Н.,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Русская и зарубежная литература»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. Личность Евгения Замятина, а именно его мятежная натура и сомнение в намерениях коммунизма, вносят значительный вклад в классификацию романа «Мы» как текста протеста. Роман Замятина «Мы» описывает жизнь в постапокалиптическом, коллективном обществе, в котором у людей вместо имен есть числа, любовь и воображение криминализированы, а повседневная жизнь Едином Государстве тщательно распланирована и крайне ограничена. Граждане, известные как шифры, живут, беззаветно преданные лидеру, нации, истории и философии, предоставляемой государством. Главный герой романа, Д-503, является автором и рассказчиком текста, который также предоставляет читателю взгляд от первого лица на свою нацию – единое Государство; своего лидера – Благотелья; и создание им «Интеграла» – корабля, предназначенного для путешествий к далеким галактикам с целью распространения идеологии Единого Государства среди межпланетных масс. Д-503 – инженер, увлечённый математикой, которая лично объединяет его с мантрой Единого Государства: разум и наука как единственные философии, при которых любое общество должно выжить. В контексте послереволюционной России намерение Замятина представляется ясным: мы не должны позволить принципам, подобным принципам Единого Государства, процветать.

Ключевые слова: Замятин, роман «Мы», Единое Государство, Д-503, общество.

MODEL OF MODERN SOCIETY IN E. ZAMYATIN'S NOVEL «WE»

Elbieva L.R.,

master's student of the second year of study in the field of study «Philology»

Kadyrov Chechen State University

Temaeva Kh.N.,

candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Russian and Foreign Literature

Kadyrov Chechen State University

Abstract. Yevgeny Zamyatin's personality, namely his rebellious nature and his doubts about the intentions of communism, contribute significantly to the classification of "We" as a protest text. Zamyatin's novel "We" depicts life in a post-apocalyptic, collective society where people have numbers instead of names, love and imagination are criminalized, and daily life in the country of the United State is meticulously planned and severely limited. Citizens, known as ciphers, live devotedly to their leader, their nation, and the history and philosophy provided by the state. The protagonist of the novel, D-503, is the author and narrator of the text, which also provides the reader with a first-person perspective on his nation, the unified State; his leader, the Benefactor; and the creation of Integral by the Benefactor, a ship designed to travel to distant galaxies in order to spread the ideology of the One State among the interplanetary masses. D-503 is an engineer who is passionate about mathematics, which personally unites him with the mantra of the One State of reason and science as the only philosophies under which any society must survive. In the context of post-revolutionary Russia, Zamyatin's intention seems clear: we must not allow principles like those of the One State to flourish.

Keywords: Zamyatin, novel "We", United State, D-503, society.

Евгений Замятин – русский писатель, родившийся в феврале 1884 года. Он учился на инженера в Императорском флоте России, утратил веру в христианство, стал атеистом и марксистом и вступил в большевистскую фракцию Российской социал-демократической рабочей партии. Замятин использовал литературу для сатиры и критики Советского Союза за его насильственный конформизм и тоталитаризм.

Лебедянь – это та самая русская Тамбовская губерния, о которой писали Толстой и Тургенев. Одиноким ребенок без товарищей по играм, лежащий на турецком диване, читающий книгу, а рядом рояль, на котором в то время мать играет Шопена. Именно так можно охарактеризовать детство Е. Замятина. В гимназии он был не в очень хороших отношениях с математикой. Возможно, из-за этого (явное упрямство) Замятин выбрал самую математическую карьеру – кораблестроительный факультет Петроградского политеха.

По окончании Политехнического института его пригласили работать на его факультете. За несколько лет учеба по литературе в зарубежных странах вытеснила преподавание и инженерные работы. Во время Мировой войны Замятин был отправлен в Англию на проектирование ледоколов. Когда революция 1917 года вырвалась наружу, он не мог вынести того, чтобы быть вдали от России, и поспешил обратно, привезя с собой два рассказа, высмеивающие английскую жизнь, – «Островитяне» и «Ловец людей». В России Замятин (уже не большевик) с великой волей бросился в большой культурный и художественный подъем, который привел к Революции. «Это был период фантастического мошенничества традиций» [6, с. 319]. Россия лежала в руинах после многих лет войны, революции и продолжающейся борьбы за власть. Ее экономическая жизнь была почти полностью разрушена. Транспорт, связь, снабжение продуктами питания, контакты между городом и деревней были в общем сложном беспорядке. Но в этот тяжелый период надо было следить за сохранением культуры страны, за обездоленным массовым наследием всего мира.

Инициированный главным образом Горьким, настоящим меценатом святой русской литературы в те мрачные дни, был создан ряд организаций, призванных охранять физическую жизнь писателей, ученых и художников и позволить им продолжать свою работу. В Петербурге, в Доме искусств, основанном в 1920 году в неотапливаемом бывшем дворце великого купца Елисеева, в Доме ученых и ряде издательств литературных журналов были организованы студии, где молодые писатели могли продолжить свое дело с помощью таких писателей, поэтов, переводчиков, как Замятин, Гумилев, Лозинский, Чуковский и другие. Бесконечные споры бушевали между символистами, футуристами, конструктивистами, формалистами, имажинистами, неореалистами и, конечно же, все более и более мощными и кричащими группами пролетарских сочинений и критиков, которые рассматривали литературу как «простой инструмент революции» [9, с. 152]. Была создана группа Серапионовых братьев, группа, в которую входили некоторые из самых перспективных и самобытных молодых писателей того времени – Евгений Замятин, Михаил Зощенко, Всеволод Иванов, Валентин Катаев, Вениамин Каверин, Константин Федин, Лев Лунц, Николай Тихонов, Виктор Шкловский. Они были едины в своей настойчивости и свободе творчества.

Лев Лунц, один из самых ярких участников группы, сформулировал манифест, в котором он провозгласил полную автономию искусства. «Ксифер». Он писал: «Наше одно из требований состоит в том, что голос писателя никогда не должен звучать лживым» [7, с. 42]. Несколько слов о методе, с помощью которого Замятин пытается донести читателю свои основные идеи. Это метод «Смех через слезы» [4, с. 73], если использовать старое выражение Гоголя. Это форма, которая продиктована глубокой любовью к человечеству, смешанной с жалостью и ненавистью к тем факторам, которые являются причиной деиндивидуализации человека сегодня. Замятин смеется, чтобы скрыть слезы, потому что какими бы забавными мы ни казались и ни были на самом деле, это едва скрывает глубокую человеческую трагедию, что сегодня является универсальной.

Собственный опыт Замятина как морского инженера сыграл роль в развитии характера и профессии главного героя романа «Мы» Д-503, который часто использует математику, числа и даже алгебраические уравнения для обоснования законов и доктрин Единого Государства. Постоянная ссылка Д-503 на числа, логику и уравнения всегда служит своей цели легитимации принципов Единого Государства, но не рационализации неожиданной человеческой эмоции: любви. Д-503 описывает историю Единого Государства и жизнь там в начале романа: «Возможно, вы не знаете таких терминов, как Таблица Часов, личный час, материнская Норма,

Зелёная Стена, Благодетель... Таблица Часов – она превращает каждого из нас в реальных, шестиколёсных, стальных героев великого эпоса».

Замятин показывает мир, в котором каждое действие жёстко расписано, а время просто ограничено. Зелёная Стена представляет собой непроницаемую границу с внешним миром, которую не должен пересекать ни один ее гражданин. Стены Единого Государства сделаны из стекла, так что каждое действие видно, а граждане одеты и причёсаны одинаково. Однажды газета «Единого государства» объявляет, что разработана процедура, которая разрушает воображение, и что все шифры должны явиться в аудитории для проведения Великой операции. Испытательный полёт «Интеграла» по совпадению откладывается. I-330 уговаривает Д-503 сделать операцию вместо этого, говоря ему, что «он должен сам от неё излечиться» [5, с. 162]. Д-503 откладывает операцию. Несмотря на обусловленное и интеллектуальное подчинение Д-503 Единому Государству, его запрещённая рациональность не может быть сохранена в результате его фундаментально человеческих чувств к I-330. Затем Д-503 получает звонок от Благодетеля с просьбой о встрече, на которой Благодетель сообщает Д-503, что I-330 интересуется им только из-за его статуса строителя Интеграла. Преданный объектом своей привязанности, Д-503 возвращается к единственной другой любви, которую он знал – любви к Единому Государству.

На следующий день он признается во всем Бюро Хранителей. Весь путь Д-503 к протесту рушится. Он «излечивается» от своей любви и воображения, подвергаясь Великой Операции, и возвращается к своему прежнему рациональному состоянию ума. Можно исследовать контраст между иллюзией и реальностью – первоначальное понимание Д-503 государства и революционного движения, и его окончательное осознание того, что он был использован обоими. Это поднимает важный вопрос названия – «Мы». Использование Замятиным местоимения первого лица множественного числа служит не только для того, чтобы говорить о шифрах как о коллективе, но и вовлекает читателя в качестве участника. «И я надеюсь, что мы победим» [10, с. 118]. Какое «мы» читатель выбирает: «мы» так называемой причины Единого Государства или «мы» протестующих?

Главы представлены в виде записей и, как и подобает журналу, короткие и напористые. Нет длинного изложения, объясняющего этот будущий мир. Здесь нет главы о религии, главы об экономике, главы об образовании. Вместо этого мы узнаем о будущем благодаря действиям персонажей по мере того, как они продвигаются по сюжету. Некоторые концепции и построение мира описаны в терминах математики и физики, что полностью соответствует характеру Д-503. Замятин придает своему герою очень описательный стиль в своем письме. Он использует этот троп, чтобы придать другим персонажам их физические и эмоциональные характеристики. Однако, я полагаю, что в антиутопии далекого будущего искусство описания может быть не так распространено – даже поэт использует механические средства для своего творчества.

Повсюду есть отсылки к нашему миру, нашему существованию. «Нас называют древними. Нас критикуют за хаотичное существование и за наш принцип равенства и «идиотский язык» [1, с. 124]. Может быть, Замятину не нравилось жить в послереволюционной России? Он приводит несколько интересных аргументов, сравнивая жизнь с физикой: перефразируя... Когда скорость чего-то равна нулю, оно больше не находится в движении, и поэтому «когда свобода человека сводится к нулю, он не совершает никаких преступлений» [2, с. 296].

Машиной Благодетеля является гильотина. В «Утопии» Замятина много казней. Они совершаются публично, в присутствии Благодетеля, и сопровождаются триумфальными одами, декламируемыми официальными поэтами. Гильотина, конечно, не старый грубый инструмент, а гораздо более совершенная модель, которая буквально ликвидирует свою жертву, превращая ее в одно мгновение в клубы дыма и лужу чистой воды. Казнь на самом деле является человеческим жертвоприношением, и сцена, описывающая ее, намеренно окрашена в цвет зловещих рабовладельческих цивилизаций древнего мира. Именно это интуитивное понимание иррациональной стороны тоталитаризма – человеческих жертв,

жестокости как самоцели, поклонения Вождю, которому приписывают божественные атрибуты, – делает книгу Замятина такой запоминающейся.

Д-503 считает, что источником права является власть. «Право – это функция власти» [3, с. 99]. Он иллюстрирует это, сравнивая вес грамма и тонны. В этом и заключается разница между «Я» и «Мы» (Единое Государство), говорит он нам. Утверждать, что «я» имеет права по отношению к государству, то же самое, что утверждать, что грамм весит столько же, сколько тонна. К тонне идут права; к грамму идут пошлины. «Путь от ощущения себя ничем к ощущению величия, согласно Д-503, заключается в том, чтобы забыть о том, что вы – это грамм, и почувствовать себя миллионной долей тонны» [8, с. 243].

Дилемма Д-503 на протяжении всей книги является как физической, так и экзистенциальной, и общество, в котором он живет, представляет угрозу интеллектуальных и теологических мучений. Замятин в романе опирался и на более непосредственный источник: образ регламентированного и механизированного советского общества будущего, рассматриваемый как утопия, а не как антиутопия, о котором трубили те же художники-футуристы и «конструктивисты», чье отношение к большевистской революции Замятин считал столь подозрительным. «Через все творчество писателя проходит мысль, что человек не может быть один. Но это – трагедия непреодоленного одиночества» [11, с. 59].

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов В. Человек и Единое Государство (Возвращение к Евгению Замятину) // Перечитывая заново: литературно-критические статьи. / Лаврова В. (сост.). – Л.: Художественная литература, 1989. – С. 106–134.
2. Бондаренко В. Евгений Замятин и советский период русской литературы // Замятин Е. Лица. – New-York, 1967. – С. 285–308.
3. Галушкин Ю.А. Вечный отрицатель и бунтарь Е. Замятин – литературный критик // Литературное обозрение, 1988. № 2. – С. 98–100.
4. Евсеев В.Н. Художественная проза Евгения Замятина: проблемы метода, жанровые процессы, стилевое своеобразие: Учебное пособие. – М.: Прометей, 2003. – 224 с.
5. Замятин Е.И. Мы // Замятин Е.И. Собр. соч.: в 5 т. / под ред. Т.И. Киреевой. – М.: Русская книга, 2003. Т. 2. – 592 с.
6. Замятин Е.И. // Русские писатели. Библиографический словарь. Под ред П.А. Николаева. – М., 1990. – С. 317–320.
7. Келдыш В. Русская литература «серебряного века» как сложная целостность // Русская литература рубежа веков (1890-е – нач. 1920-х годов). Кн. 1. – М.: Наследие, 2000. – С. 13–68.
8. Морсон Г. Граница жанра: Антиутопия как пародийный жанр // Утопия и утопическое мышление. – М.: Прогресс, 1991. – С. 233–251.
9. Примочкина Н. Максим Горький и Евгений Замятин (к истории литературных взаимоотношений) // Русская литература, 1987. № 4. – С. 148–160.
10. Ремизов А. Памяти Евгения Замятина // Наше наследие, 1989. № 1. – С. 117–119.
11. Темаева Х.Н. Истина жизни в творчестве Э. Хемингуэя. // Известия Чеченского государственного университета. – Грозный, 2020. № 3(19). – С. 58–60.

УДК 82.09(092)

К ВОПРОСУ О ЗАПАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВЛИЯНИЯ «МЫ» Е. ЗАМЯТИНА НА АНГЛИЙСКИЕ РОМАНЫ-АНТИУТОПИИ

Эльбиева Л.Р.,

магистрант 2 года обучения направления подготовки «Филология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Темаева Х.Н.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русская и зарубежная литература»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. В данном исследовании подчеркивается, что влияние романа Е. Замятина на романы-антиутопии, созданные после появления «Мы» на английском языке в 1924 году, широко обсуждалось в многочисленных статьях. Трудности классификации антиутопий в рамках канонических утопических поджанров привели к появлению множества часто противоречивых исследований. После многих лет, в течение которых критики придумывали и отказывались от разных названий и определений, мы сейчас приближаемся к общему языку: антиутопию можно рассматривать как подвид утопического жанра, к которому относятся все примеры повествований. Фактически, в структуре антиутопических романов первой половины XX века, а также в некоторых американских научно-фантастических романах второй половины XX века нет путешествия в Утопию. Место, где разворачивается действие романа, неопределенно или тотально: это не остров, а континент или вся Земля. В антиутопии XX века, напротив, время – не «случайность» истории, а неотъемлемая часть ткани ее философского фона и главный ключ к ее интерпретации. Особенно бурной и интересной была дискуссия вокруг двух наиболее важных антиутопий XX века, которые создали модель жанра: «Мы» Е. Замятина и «1984» Г. Оруэлла.

Ключевые слова: «Мы» Е. Замятина, «1984» Г. Оруэлла, «О дивный новый мир» О. Хаксли, антиутопия, исследование.

ON THE IMPACT OF E. ZAMYATIN'S «WE» ON ENGLISH ANTI-UTOPIA NOVELS

Elbieva L.R.,

master's student of the second year of study in the field of study «Philology»
Kadyrov Chechen State University

Temaeva Kh.N.,

candidate of Philological Sciences,
Associate Professor, Russian and Foreign Literature
Kadyrov Chechen State University

Abstract. This study emphasizes that the influence of Yevgeny Zamyatin's novel on dystopian novels written after the English translation of "We" in 1924 has been widely discussed in numerous articles. The difficulty of categorizing dystopian novels within the canonical utopian subgenres has led to numerous, often conflicting, studies. After many years of critics coming up with and rejecting different names and definitions, we are now approaching a common language: dystopia can be considered a subspecies of the utopian genre, which includes all examples of narratives. In fact, in the structure of the dystopian novels of the first half of the 20th century, as well as in some American science fiction novels of the second half of the 20th century, there is no journey to Utopia. The setting of the novel is uncertain or total: it is not an island, but a continent or the entire Earth. In contrast, in the 20th-century dystopia, time is not a "randomness" of the story, but an integral part of the fabric of its philosophical background and a key to its interpretation. The discussion around two of the most important dystopian novels of the 20th century, which created a model for the genre: Yevgeny Zamyatin's "We" and George Orwell's "1984," was particularly heated and interesting.

Keywords: "We" by E. Zamyatin, "1984" by G. Orwell, "Brave New World" by O. Huxley, dystopia, research.

Антиутопия — это континуум, в котором все четыре измерения пространства-времени обладают внутренней согласованностью и который имеет тревожную связь с текущим «пространством-временем» писателя и читателя. Время утопии значимо только тогда, когда структура утопии и её цели совпадают, как в статичной, «закрытой» и «догматической» утопии, например, в «Городе Солнца» Томмазо Кампанеллы. В классических антиутопиях,

напротив, – таких как «1984» Г. Оруэлла или «Мы» Е. Замятина – время заменяет место, или, скорее, вневременность заменяет не-место (у-топос)» [3, с. 42]. Поэтому топос не значим, как и историческое время. Антиутопическая история не обязательно разворачивается в будущем: в большинстве случаев это происходит только в целях повествования, и её место действия в будущем чаще всего является просто литературным инструментом.

На самом деле, антиутопия описывает не «где-то» и «когда-то», а «здесь и сейчас» [1, с. 56]. В результате, вопреки часто утверждаемому, антиутопия является не противоположностью утопии пространства, а искажением утопии времени: скорее, она принимает форму извращенного варианта миллениаристского Нового пришествия. Когда время играет роль в утопическом повествовании, оно обычно рассматривается как иной вид «места», далекого или близкого, который является иным по отношению к настоящему автора и читателя. «Утопия – это лишь повествовательный инструмент, используемый для описания «радикально лучшего мира» [6, с. 235]. Роман Замятина, в частности, отражает эту особенность глубоко и неоднозначно, а то, как смешиваются новые и старые мотивы, делает вполне вероятным, что это та шахта, из которой многие антиутопии двадцатого века черпали материалы и идеи.

Уже в 1944 году в книге «25 лет русской советской литературы» Глеб Струве отмечал «поразительную схожесть двух произведений – «Мы» Е. Замятина и романа Дж. Оруэлла «1984» [9, с. 154]. Исаак Дейчер, яростный оппонент Оруэлла, считает, что автор «1984» заимствовал у Замятина сюжет, главный характер, символику и всю атмосферу своего романа. С ним согласился и исследователь утопии Джордж Вудкок: «Между «Мы» и последующими за ними антиутопиями «О дивный новый мир» и «1984» существует такое сходство в деталях и структуре, что вряд ли возникнет сомнение в прямом влиянии Замятина на Хаксли и Оруэлла» [2, с. 173].

Известный исследователь творчества Оруэлла У. Стейнхофф указывает на факт влияния романа русского писателя на произведение его соотечественника Олдоса Хаксли: «... роман Олдоса Хаксли «О дивный новый мир» отчасти обязан своим появлением этой книге» [4, с. 46]. Хаксли опубликовал свой роман через восемь лет после «Мы», при этом отрицает факт своего знакомства с книгой Замятина.

Разница между литературой и протестной литературой заключается в том, что, в то время как первая расширяет возможности и преобразовывает отдельных людей, вторая стремится дать голос коллективному сознанию, объединяя изолированное или зарождающееся недовольство. Протестная литература использует идеологическую жилу инакомыслия и возвещает своим людям, что они не одиноки в своих разочарованиях. Протестная литература является частью своей среды, неразрывно связанной со своим временем и местом. Но она также отдалена от господствующих социальных ценностей, предлагая критику общества извне.

«1984» Оруэлла предлагает похожую атмосферу в контексте Европы после Второй мировой войны, по совпадению, хотя, вероятно, и не намеренно, напоминающую сталинскую эпоху в Советской России. Для обоих авторов события их времени – то есть опыт революции и войны – похоже, способствовали написанию этих романов, будь то осознанно или подсознательно. В более широком смысле, в текстах «Мы» и «1984» существует чёткое противопоставление человеческой природы и законов науки.

В антиутопии первая рассматривается как слабость, а вторая служит основой законов страны. Человеческие инстинкты и желания заставляют обоих главных героев восстать против государственного разума и науки. В результате несправедливость в текстах создаёт у читателя чувство необходимости фундаментального человеческого опыта, которое, как считает Штауффер, «затрагивает идеологическое русло инакомыслия и возвещает людям, что они не одиноки в своих разочарованиях», тем самым определяя эти две антиутопии как произведения протестной литературы.

Критики считают, что Оруэлл более конкретен, мир в его романе легко узнаваем» [7, с. 5]. Что касается антиутопии Хаксли, то она полна иронических, издевательских, ядовитых аллюзий к «социалисту» Уэллсу. Что более важно, так это то, что «все три произведения видят

результат деятельности регламентированного мира Тейлора или пролетарских экстремистов в исчезновении индивидуальности в пользу массы» [4, с. 48].

«В антиутопическом мире Замятина, который служит местом действия его романа «Мы», прозрачность и гипервидимость стоят на повестке дня» [5, с. 22]. Все сооружения в вымышленном мире сделаны из стекла, за исключением заброшенного старого здания под названием «Дом древности», которое служит музеем (и которое именно из-за непрозрачности своей архитектуры также становится базой для операций мятежной фракции). Таким образом, все граждане живут и работают под постоянным наблюдением своих сограждан, в дополнение к Стражам. Огромная политическая власть, которой обладает Единое Государство в романе, проистекает именно из неустанной слежки, облегчаемой такой прозрачной архитектурой, которая позволяет формировать послушных субъектов.

«Одиночество человека в мире людей – проблема, поднимающаяся постоянно, в каждом поколении» [10, с. 60]. Хотя на первый взгляд это может напомнить Большого Брата Оруэлла, который всегда следит за своими гражданами, между ними есть принципиальная разница: в то время как в «1984» за одним из них (потенциально) следили только государственные власти (в односторонней системе власти), в «Мы» все живут на виду у всех остальных, а наблюдатель и наблюдаемые держат друг друга под взаимным контролем.

Эта структурная особенность Единого государства также ответственна за самое большое отличие «Мы» от «1984», а именно за субъективное отношение главного героя к тоталитарному режиму. В то время как в книге Оруэлла мы видим, как Уинстон Смит с самого начала чувствует недовольство из-за того, что ему приходится жить в таком репрессивном обществе, Д-503, напротив, высоко ценит логическую структуру Единого Государства и поет дифирамбы Благодетелю по собственной воле. Это различие имеет решающее значение для переосмысления утопий и антиутопий в целом.

В то время как большинство людей знакомы с эпохальным романом-антиутопией Джорджа Оруэлла «1984», который привел к тому, что такие термины, как «оружейный» и «Большой брат», стали частью популярного культурного языка, гораздо меньше знают о книге, которая предшествовала шедевр Оруэлла и вдохновила его. Роман Евгения Замятина «Мы», написанный и опубликованный в начале 1920-х годов, описывает тоталитарный режим, очень похожий на «1984» Оруэлла, но существенно отличающийся от его преемника. Примечательна тем, что она стала основополагающей работой в становлении антиутопической фантастики как жанра, и первой книгой, запрещенной в СССР.

Книга Оруэлла вышла спустя много лет после режимов Гитлера и Сталина, которые стали естественными отправными точками для романа. «Мы» остаются отличительными тем, что были написаны до того, как мир увидел любую из этих диктатур на практике. Сходство с «Дивным новым миром» поразительно. Но хотя книга Замятина менее хорошо составлена – у нее довольно слабый и эпизодический сюжет, который слишком сложен, чтобы его обобщить, – в ней есть политическая подоплека, которой нет в другой. В книге Хаксли проблема «человеческой природы» в некотором смысле решена, потому что она предполагает, что с помощью пренатального лечения, лекарств и гипнотического внушения человеческий организм может быть специализирован любым желаемым образом.

«Мы» и «1984» (опубликованный в 1949 году) оказали решающее влияние на представление Запада о Советском Союзе как тоталитарном государстве во время холодной войны. Но Оруэлл никогда там не был, и Замятин написал свою антиутопию в 1920 году, во времена хаоса и гражданской войны всего через три года после того, как большевики захватили власть в России, и за два года до официального возникновения Советского Союза. Оба романа изображают состояние, в котором индивидуальное влилось в коллективное: «Я» стало неотличимо от «Мы». Государством руководит далекий, но всевидящий лидер («Благодетель» у Замятина, «Большой брат» у Оруэлла), которого почитают как источник мудрости и всеобщего благоденствия. Лидера поддерживает тайная полиция (Стражи, Полиция мыслей), которая организует исчезновение потенциальных нарушителей спокойствия. В обоих романах влюбленность – это судьбоносное утверждение «Я», которое не является частью «Мы».

Конечно, есть различия между «Мы» и «1984». В «1984» Оруэлл сделал свою антиутопию гораздо больше о политике, в то время как Замятин решил разобраться с разрушительной природой индивидуальности и невозможностью быть полноценным человеком в условиях тоталитарного режима.

Кроме того, Оруэлл поступил мудро, установив действие своей антиутопии в узнаваемом месте и в ближайшем будущем, которое может поразить читателей. «Мы», с другой стороны, находимся в городе, который ни один читатель не будет напрямую связывать с собой как с его собственным, пошедшим не так. Замятин, будучи писателем-диссидентом, подвергся преследованиям со стороны советского режима – он был заключен в тюрьму и в конечном итоге сослан во Францию – вероятно, стремился создать в своем романе атмосферу не только советской, но и универсальной по своей природе. Но этот шаг создает дистанцию между миром читателя и миром в романе, разрыв, который «1984» с апломбом закрывает.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баталов Э.Я. В мире утопии: Пять диалогов об утопии, утопическом сознании и утопических экспериментах. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.
2. Жолковский А.К. Замятин, Оруэлл: О снах нового типа // Блуждающие сны и другие работы. – М.: Наука, 1994. – С. 167–191.
3. Ланин Б.А. Русская литературная антиутопия. – М., 1993. – 199 с.
4. Любимова А.Ф. Психосоциологическая модель человека в антиутопиях Е. Замятина и Д. Оруэлла // Традиции и взаимодействия в зарубежной литературе XIX–XX веков. – Пермь, 1992. – С. 43–49.
5. Можейко И. Еретик или антиутопия // В мире книг. – М., 1988. № 9. – С. 21–24.
6. Морсон Г. Граница жанра: Антиутопия как пародийный жанр // Утопия и утопическое мышление. – М.: Прогресс, 1991. – С. 233–251.
7. Оруэлл Дж. «1984» и эссе разных лет. – М., 1989. – 675 с.
8. Салайчикова Я. Евгений Замятин и культура Запада // *Studia Rossica Posnaniensia*, 1995. Zeszyt XXVI. – С. 65–73.
9. Струве Г. Новые варианты шигалевщины: о романах Замятина, Хаксли и Оруэлла // Новый журнал, 1952. № 30. – С. 152–163.
10. Темаева Х.Н. Истина жизни в творчестве Э. Хемингуэя. // Известия Чеченского государственного университета. – Грозный, 2020. № 3(19). – С. 58–60.

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Бакаева М.Б.,

аспирант 2 года обучения по научной специальности

«Общая педагогика, история педагогики и образования»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена кардинальными изменениями в социальной ситуации развития современного младшего школьника, когда виртуальная коммуникация все чаще замещает живое эмоциональное общение со сверстниками, что негативно сказывается на формировании базовых коммуникативных навыков. Целью данной работы является теоретическое обоснование и определение совокупности психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие межличностного общения детей 7–10 лет в игровой деятельности. В статье рассматривается специфика общения в младшем школьном возрасте как ведущей деятельности, сменяющей игру, но сохраняющей с ней тесную взаимосвязь. Особое внимание уделяется анализу компенсаторного и развивающего потенциала игры как пространства для отработки коммуникативных умений. Научная новизна заключается в систематизации условий, включающих организацию субъект-субъектного взаимодействия, создание эмоционально комфортной атмосферы, использование специально разработанных игровых программ и психолого-педагогическое сопровождение игровых объединений. Результаты исследования показывают, что игра, организованная с учетом выделенных условий, способствует не только развитию навыков сотрудничества и эмпатии, но и профилактике конфликтного поведения, обеспечивая полноценную социализацию личности в новых школьных условиях.

Ключевые слова: общение со сверстниками, младший школьный возраст, игровая деятельность, психолого-педагогические условия, социализация, коммуникативные навыки, развитие.

GAME ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATION WITH PEERS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

Bakaeva M.B.,

second-year postgraduate student in the scientific specialty

«General Pedagogy, History of Pedagogy and Education»

Kadyrov Chechen State University

Abstract. The relevance of this study stems from the dramatic changes in the social development of modern primary school students, where virtual communication is increasingly replacing live, emotional interaction with peers, negatively impacting the development of basic communication skills. The aim of this study is to theoretically substantiate and define a set of psychological and pedagogical conditions that ensure the effective development of interpersonal communication in children aged 7–10 years through play. The article examines the specifics of communication in primary school age children as a leading activity, replacing play but maintaining a close relationship with it. Particular attention is paid to analyzing the compensatory and developmental potential of play as a space for practicing communication skills. The research's novelty lies in the systematization of conditions, including the organization of subject-to-subject interaction, the creation of an emotionally comfortable atmosphere, the use of specially developed game programs, and the psychological and pedagogical support of play groups. The study's results demonstrate that play, organized according to these conditions, not only promotes the development of cooperation and empathy skills but also prevents conflict behavior, ensuring the full socialization of the individual in the new school environment.

Keywords: peer communication, primary school age, play activities, psychological and pedagogical conditions, socialization, communication skills, development.

Проблема развития общения у детей младшего школьного возраста приобретает особую остроту в контексте современных социокультурных трансформаций. Поступление в школу знаменует собой смену ведущего типа деятельности с игровой на учебную, однако потребность в интеракции со сверстниками не только не исчезает, но и качественно видоизменяется, становясь фундаментом для формирования социального интеллекта и

личностной идентичности. Наиболее эффективными средствами для развития представлений ребенка о мире и о себе мы считаем специально организованный диалог с ребенком в контексте соответствующей дошкольному возрасту детской деятельности – игровой, построенный на материале детских сказок, рассказов с использованием продуктивных видов детской деятельности (рисования, лепки, конструирования) [1, с. 60]. Наблюдаемая тенденция к цифровизации досуга и сокращению времени непосредственного, эмоционально насыщенного контакта между детьми приводит к обеднению коммуникативного репертуара, росту конфликтности и трудностям в установлении кооперативных связей. В этой связи возникает объективная необходимость поиска эффективных педагогических инструментов, способных компенсировать дефицит живого общения и целенаправленно развивать его компоненты [3].

Игра, утрачивая позиции ведущей деятельности, сохраняет за собой уникальный потенциал как пространство свободного экспериментирования с социальными ролями и нормами. Цель данной статьи заключается в выявлении и теоретическом обосновании совокупности психолого-педагогических условий, при которых игровая деятельность становится действенным средством развития общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста [8].

Для понимания специфики развития общения у детей 7–10 лет необходимо обратиться к фундаментальным положениям возрастной психологии. Младший школьный возраст характеризуется как период активного усвоения норм и правил социального взаимодействия, формирования произвольности поведения и становления внеситуативно-личностной формы общения со взрослым, которая постепенно проецируется и на отношения со сверстниками. В отличие от дошкольников, для которых общение часто носит ситуативный и эмоционально-непосредственный характер, младшие школьники начинают проявлять интерес к личности партнера, его внутренним качествам и оценкам [4]. Безусловно, все развитие человека подчиняется общим закономерностям, но на каждом этапе есть и свои, индивидуально-специфические особенности и своя особенная динамика [15, с. 106]. Однако исследования показывают, что реальный уровень развития коммуникативных навыков у многих детей не соответствует возрастным нормативам, что выражается в эгоцентризме, неумении договариваться и согласовывать действия. Сверстник в этом возрасте выступает не только как партнер по совместной деятельности, но и как значимый друг, чье мнение и оценка начинают влиять на самооценку ребенка [6].

Следовательно, создание условий для позитивного, продуктивного общения становится важнейшей задачей образовательного процесса, решение которой напрямую связано с использованием адекватных возрасту форм активности, среди которых игра занимает особое место. Игра в младшем школьном возрасте не исчезает, а трансформируется, приобретая более сложные, структурированные формы [9].

Учебная деятельность, будучи ведущей, не покрывает всех потребностей ребенка, и игра продолжает выполнять компенсаторную, терапевтическую и развивающую функции. В контексте развития общения игра выступает уникальной моделью социальных отношений, в которой в свернутом виде представлены все основные коммуникативные ситуации: от установления контакта и обмена информацией до разрешения конфликтов и проявления эмпатии. Особую значимость приобретают игры с правилами и игры-драматизации, требующие от участников не только соблюдения внешних предписаний, но и понимания внутренних мотивов поведения партнеров, развития рефлексии. В процессе игры ребенок учится децентрироваться, то есть становиться на точку зрения другого, что является ключевым механизмом развития взаимопонимания [11]. Однако стихийно протекающая игровая деятельность не гарантирует позитивных коммуникативных изменений. Для того чтобы игра стала действенным средством развития общения, необходима ее целенаправленная организация, опирающаяся на знание психологических механизмов интеракции и создание специфических психолого-педагогических условий, облегчающих этот процесс [12].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить совокупность условий, при которых игра максимально способствует развитию общения со сверстниками. Первым и основополагающим условием является организация субъект-субъектного взаимодействия между участниками игрового процесса, предполагающая отказ от жесткой директивной позиции педагога в пользу позиции учителя и равноправного партнера. Это создает атмосферу психологической безопасности и доверия, позволяя детям проявлять инициативу, экспериментировать с речевыми и поведенческими моделями без страха быть осужденными [13].

Вторым важнейшим условием выступает целенаправленное формирование эмоционально комфортной атмосферы в детском коллективе, которая характеризуется принятием, взаимопомощью и ориентацией на успех каждого участника. В такой среде снижается уровень тревожности и конкурентного напряжения, что является необходимым фоном для развития кооперативных форм общения [14].

Третье условие связано с содержательным наполнением игровой деятельности: необходима разработка и внедрение специальных игровых программ и циклов, ориентированных на последовательное развитие различных сторон общения – от вербальных и невербальных средств коммуникации до навыков совместного решения задач и эмоциональной регуляции взаимодействия. Такие программы должны включать игры на командообразование, развитие эмпатии, понимание невербальных сигналов, а также игры, моделирующие проблемные ситуации общения и способы их конструктивного разрешения.

Наконец, четвертым условием является психолого-педагогическое сопровождение возникающих в игре детских объединений и микрогрупп. Это подразумевает наблюдение за динамикой межличностных отношений, помощь в урегулировании конфликтов и поддержку детей, испытывающих трудности в установлении контактов, с целью включения их в совместную игровую деятельность. Реализация данных условий в комплексе обеспечивает переход игры из стихийной формы досуга в мощный развивающий ресурс [16].

Проведенный теоретический анализ подтверждает, что игра обладает значительным, но недостаточно реализуемым в современной школьной практике потенциалом для развития общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста. Эффективность реализации этого потенциала напрямую зависит от создания комплекса психолого-педагогических условий, включающих демократизацию стиля педагогического взаимодействия, обеспечение эмоционального благополучия, внедрение специализированных игровых программ и квалифицированное сопровождение детских сообществ [2].

Развитие общения в игре не является автоматическим следствием самого факта совместного времяпрепровождения; оно требует продуманной стратегии, основанной на понимании возрастных закономерностей и индивидуальных особенностей детей. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой эффективности выделенных условий, разработкой диагностического инструментария для оценки динамики коммуникативных навыков в игровой деятельности, а также созданием практических рекомендаций для педагогов и психологов по организации развивающей игровой среды, способствующей гармоничной социализации младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акаева Х.А., Сердюкова Е.Ф. Детский диалог как средство развития «образа Я» у детей-дошкольников // Материалы Международной научной конференции «Дешериевские чтения – 2024». – Грозный, 2024. – С. 58–63.
2. Аникеева, Н.П. Игра – Воспитание – Личность / Н.П. Аникеева; Министерство образования и науки РФ, Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2012. – 200 с.
3. Аниконова, Т.Г. Интерактивные спектакли для детей младшего школьного возраста в решении проблем межличностного общения / Т.Г. Аниконова // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Махачкала, 26 июня 2016 г. – Махачкала, 2016. – С. 56–58.

4. Балкизова, Ф.Б. Игровой тренинг в развитии межличностных отношений детей младшего школьного возраста / Ф.Б. Балкизова, Д.Б. Темирова // Перспектива – 2024: материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных: в 3 т. / редкол.: С.Ю. Хаширова [и др.]. – Москва, 2024. Т. 1. – С. 203–234.
5. Богуславская, Н.Е. Веселый этикет: развитие коммуникативных способностей ребенка / Н.Е. Богуславская, Н.А. Купина. 4-е изд. – Москва: Флинта: Наука, 2010. – 176 с.
6. Бухарова, И.С. Развитие навыков эффективного общения у младших школьников / И.С. Бухарова, А.С. Мишкина // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: материалы IX Международной научной конференции, Донецк, 15–17 октября 2024 г. / под общ. ред. С.В. Беспаловой. – Донецк, 2024. – Т. 6, ч. 2: Педагогические науки. – С. 100–102.
7. Вагина, О.А. Развитие межличностных отношений младших школьников посредством психолого-педагогических тренингов на примере «Томмотской санаторной школы-интерната» / О.А. Вагина, Л.В. Мамедова. DOI 10.34670/AR.2023.84.86 // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 2А-3А. – С. 223–232.
8. Гребенкина, П.К. Игра как средство формирования межличностных эмоциональных отношений у младших школьников во внеурочной деятельности / П.К. Гребенкина // Флагман науки: электронный научный журнал. 2023. № 9 (9). – С. 215–218.
9. Еремина, Ю.С. Игра как средство формирования коллектива младших школьников / Ю.С. Еремина, Л.Д. Яровая // Концепт. 2017. Т. 39. – С. 4031–4035.
10. Кокорева, О.И. Особенности организации тренинговых технологий для социального развития младших школьников / О.И. Кокорева, Ю.М. Васина, О.А. Асмаловская // Тренинговые технологии в педагогике и психологии / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2019. – С. 71–80.
11. Кравчук, К.А. Роль учителя в формировании межличностных отношений младших школьников / К.А. Кравчук, Л.В. Мамедова // Интернаука: электронный научный журнал. 2021. – № 46-2 (222). – С. 17–19.
12. Кроник, Т.Г. Коллективная игра – средство для развития ребенка, его социализации / Т.Г. Кроник, С.П. Ковалева, О.А. Пелипенко // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. № 5.
13. Марьяшина, О.С. Формирование культуры межличностного общения младших школьников в игровой деятельности в общеобразовательных учреждениях: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Марьяшина Оксана Сергеевна. – Москва, 2011. – 173 с.
14. Марьяшина, О.С. Формирование у младших школьников культуры межличностного общения / О.С. Марьяшина // Среднее профессиональное образование. 2011. № 10. – С. 50–53.
15. Сердюкова Е.Ф. Эмоциональные дисгармонии у дошкольников в семьях с различными типами коммуникативных взаимодействий // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2021. № 3 (23). – С. 105–111.
16. Смирнова, Е.О. Конфликтные дети: как научить детей общаться и понимать окружающих / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – Москва: Эксмо, 2010. – 171 с.
17. Талалаева, И.Ю. Педагогические условия формирования культуры межличностного общения младших школьников в игровой деятельности / И.Ю. Талалаева // Современные подходы к повышению качества образования: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Ишим, 26–27 марта 2013 г. / отв. ред. Л.В. Ведерникова, ред.-сост. Л.А. Павлова, Е.В. Слизкова. – Ишим, 2013. – С. 91–96.
18. Хузеева, Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста: методическое пособие / Г.Р. Хузеева. – Москва: Владос, 2014. – 80 с.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КРИЗИС: СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ, ПРИЧИНЫ

Баканаев Д.Р.,

*студент 3 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Хасуева Х.Г.,

*магистрант 1 года обучения направления подготовки
«Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Киндарова З.Б.,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Аннотация. В статье рассматривается феномен экзистенциального кризиса как особого психологического состояния, при котором человек утрачивает способность находить смысл в собственном существовании. Актуальность исследования обусловлена возрастающей частотой проявлений экзистенциальных переживаний в современном российском обществе, особенно среди молодого поколения и лиц среднего возраста. Цель работы заключается в анализе сущности экзистенциального кризиса, выявлении его основных особенностей и систематизации причин возникновения. Теоретическую основу исследования составляют труды отечественных психологов: С.Л. Рубинштейна, Д.А. Леонтьева, Ф.Е. Василюка, Б.С. Братуся, Е.Т. Соколовой, В.П. Зинченко, А.В. Гнездилова, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Т.П. Скрипкиной и других. В работе раскрывается сущность экзистенциального кризиса через переживание человеком фундаментальных вопросов бытия. Описываются особенности проявления кризиса на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях. Анализируются причины возникновения: значимые жизненные события, возрастные переходы, социокультурные факторы, профессиональная нереализованность и трудности в межличностных отношениях. Отмечается парадоксальность экзистенциального кризиса, который, с одной стороны, приносит страдание, а с другой – открывает возможности для личностного роста. Делается вывод о необходимости дальнейшего изучения данного феномена для оказания эффективной психологической помощи.

Ключевые слова: экзистенциальный кризис, смысл жизни, ценностно-смысловая сфера, личностный рост, возрастные кризисы, психологическая помощь, отечественная психология.

EXISTENTIAL CRISIS: ESSENCE, FEATURES, CAUSES

Bakanaev D.R.,

*3rd year student, Philological Faculty, Department of pedagogy and psychology
Kadyrov Chechen State University*

Hasueva Kh.G.,

*1st year master's student, Philological Faculty, Department of pedagogy and psychology
Kadyrov Chechen State University*

Kindarova Z.B.,

*candidate of pedagogical sciences,
senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. The article examines the phenomenon of existential crisis as a special psychological state in which a person loses the ability to find meaning in their own existence. The relevance of the research is обусловлена the increasing frequency of existential experiences in modern Russian society, especially among the younger generation and middle-aged people. The aim of the work is to analyze the essence of existential crisis, identify its main features and systematize the causes of its occurrence. The theoretical basis of the research is constituted by the works of Russian psychologists: S.L. Rubinstein, D.A. Leontiev, F.E. Vasilyuk, B.S. Bratus, E.T. Sokolova, V.P. Zinchenko, A.V. Gnezdilov, L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, T.P. Skripkina and others. The work reveals the essence of existential crisis through a person's experience of fundamental questions of existence. The features of the crisis manifestation at the emotional, cognitive and behavioral levels are described. The causes of occurrence are analyzed: significant life events, age-related transitions, socio-cultural factors, professional unrealisation and difficulties in interpersonal relationships. The paradoxical nature of the existential

crisis is noted, which on the one hand brings suffering, and on the other hand opens up opportunities for personal growth. The conclusion is made about the need for further study of this phenomenon to provide effective psychological assistance.
Keywords: Existential crisis, meaning of life, value-semantic sphere, personal growth, age-related crises, psychological assistance, Russian psychology.

Экзистенциальный кризис представляет собой психологическое состояние, при котором человек утрачивает способность находить смысл в собственном существовании [8, с. 45]. Данное явление становится предметом пристального внимания отечественных исследователей в области психологии, философии и психиатрии в связи с возрастающей частотой его проявлений в современном российском обществе [2, с. 78]. Актуальность изучения экзистенциального кризиса обусловлена ростом числа людей, испытывающих чувство бессмысленности жизни, особенно среди молодого поколения и лиц среднего возраста, что подтверждается статистическими данными психологических служб крупных городов России.

В отечественной психологической традиции изучение экзистенциальных проблем имеет глубокие корни. Значительный вклад в разработку данной проблематики внесли С.Л. Рубинштейн, который в поздний период своего творчества обратился к вопросам бытия человека в мире. В работе «Человек и мир» он рассматривал проблему смысла жизни как центральную для понимания человеческой личности [10, с. 245]. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что человек не просто существует в мире, но и занимает по отношению к нему определенную позицию, определяемую системой ценностей и смыслов.

Д.А. Леонтьев, развивая идеи В. Франкла в отечественной психологии, создал оригинальную концепцию смысловой регуляции жизнедеятельности личности [7, с. 156]. Он определяет смысл жизни как динамическую смысловую систему, обеспечивающую целостность и направленность жизненного пути человека. Утрата смысла, согласно Д.А. Леонтьеву, приводит к дезинтеграции личности и возникновению экзистенциального вакуума – состояния, характеризующегося переживанием пустоты и бессмысленности существования [8, с. 203].

Ф.Е. Василюк в своей концепции переживания рассматривает кризисные состояния как особые жизненные ситуации, требующие от человека внутренней работы по преодолению разрыва между желаемым и возможным. Экзистенциальный кризис, с точки зрения Ф.Е. Василюка, относится к критическим ситуациям, в которых человек сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни [4, с. 89].

Сущность экзистенциального кризиса раскрывается через переживание человеком фундаментальных вопросов бытия: о смысле жизни, свободе, одиночестве, смерти и ответственности. В отличие от повседневных трудностей и временных затруднений, экзистенциальный кризис затрагивает глубинные основания личности, заставляя человека пересматривать свои ценности, цели и представления о мире [2, с. 92]. В состоянии кризиса привычные ориентиры утрачивают свою значимость, а новые еще не сформированы, что порождает ощущение пустоты, потерянности и бессмысленности происходящего.

Человек, переживающий экзистенциальный кризис, сталкивается с тем, что ранее казавшееся важным и значимым вдруг обесценивается. Карьерные достижения, материальное благополучие, социальный статус перестают приносить удовлетворение. Возникает мучительное ощущение, что жизнь проходит мимо, что все усилия напрасны, а впереди только старость и небытие [10, с. 345]. Такие переживания могут возникать внезапно, под влиянием какого-либо события, или накапливаться постепенно, исподволь подтачивая жизненные силы человека.

Б.С. Братусь, исследуя проблему личности и ее развития, подчеркивал, что подлинное развитие личности невозможно без решения смысло-жизненных вопросов. Он ввел понятие «смысловой вертикали», отражающее иерархическое строение ценностно-смысловой сферы личности [1, с. 168]. Кризис, по мнению Б.С. Братуся, возникает тогда, когда разрушаются высшие уровни этой иерархии, а низшие не могут обеспечить полноценную регуляцию поведения.

Важно подчеркнуть, что экзистенциальный кризис не является патологическим состоянием в клиническом смысле, хотя в некоторых случаях может способствовать развитию депрессивных расстройств и тревожных состояний [7, с. 87]. Это скорее закономерный этап духовного развития человека, момент перехода на новый уровень понимания себя и мира. Подобно тому, как физическое развитие человека сопровождается кризисами роста, духовное становление личности невозможно без периодов глубокого переосмысления.

Особенности экзистенциального кризиса проявляются на нескольких уровнях человеческого существования, образуя сложную картину переживаний и поведенческих изменений. На эмоциональном уровне наблюдается преобладание тревоги, апатии, чувства глубокой неудовлетворенности жизнью [7, с. 134]. Человек может испытывать тоску, раздражительность или эмоциональное оцепенение. Характерным является снижение эмоционального фона, утрата способности радоваться привычным вещам, безразличие к тому, что раньше вызывало живой отклик.

Е.Т. Соколова, исследуя феномен самосознания в кризисные периоды, отмечает, что экзистенциальный кризис сопровождается нарушением целостности образа Я [12, с. 98]. Человек перестает понимать, кто он есть на самом деле, утрачивает чувство идентичности. Возникает мучительное переживание разобщенности между разными сторонами собственной личности, что усиливает общее состояние дезадаптации. Важную роль в трансформации этой психологической структуры играет современная информационная среда [6, с. 422].

Эмоциональные переживания при экзистенциальном кризисе отличаются особой глубиной и могут включать в себя экзистенциальный страх – переживание, связанное с осознанием конечности собственного существования [9, с. 45]. Этот страх качественно отличается от обычных опасений и фобий: он не имеет конкретного предмета, а направлен на само бытие человека в мире. Человек может испытывать беспредметную тревогу, которая усиливается в моменты тишины и покоя, когда исчезают отвлекающие факторы.

На когнитивном уровне доминируют размышления о смерти, несправедливости мироустройства, разочарование в прежних идеалах. Мысли приобретают философскую направленность, но лишены конструктивного завершения. Человек постоянно возвращается к одним и тем же вопросам, не находя на них удовлетворительных ответов. Характерна рефлексия – самокопание, которое не приносит облегчения, а лишь усугубляет состояние неопределенности.

В.П. Зинченко, анализируя природу сознания в кризисные периоды, указывал на феномен «оврагов памяти», когда человек утрачивает связь с собственным прошлым, оно перестает служить опорой для построения будущего [5, с. 234]. Прошлое обесценивается, будущее видится бесперспективным, настоящее теряет объемность и глубину. Такая временная дезориентация является характерным признаком глубокого экзистенциального кризиса.

На поведенческом уровне экзистенциальный кризис может выражаться в социальной изоляции, отказе от привычной деятельности, потере интереса к работе и увлечениям [12, с. 178]. Человек может сокращать социальные контакты, избегать общения даже с близкими людьми, поскольку любое взаимодействие требует эмоциональных затрат и кажется бессмысленным. Возможно также противоположное поведение – суетливая активность, стремление заполнить пустоту бесконечными делами, лишь бы не оставаться наедине с мучительными мыслями.

Важной особенностью данного состояния является его парадоксальность. С одной стороны, экзистенциальный кризис приносит страдание и дезориентацию. С другой стороны, он открывает возможности для личностного роста, переоценки жизни и обретения более глубокого, подлинного понимания себя и своего места в мире [14, с. 152]. Многие отечественные психологи рассматривают кризис как необходимый этап на пути к зрелой личности. Л.М. Попов, исследуя закономерности развития личности, подчеркивал, что подлинные изменения происходят именно в кризисные периоды, когда старые смыслы исчерпали себя и возникает потребность в новых [9, с. 152].

Причины возникновения экзистенциального кризиса многообразны и могут быть связаны как с внешними обстоятельствами, так и с внутренними процессами развития личности. В отечественной психологии принято выделять несколько групп факторов, способствующих возникновению экзистенциальных переживаний.

К числу основных причин относятся значимые жизненные события: утрата близких людей, тяжелая болезнь, переживание личной трагедии, которые сталкивают человека с конечностью существования [9, с. 89]. Столкновение со смертью, будь то смерть близкого или собственная тяжелая болезнь, разрушает иллюзию бесконечности бытия и заставляет задуматься о том, что останется после тебя. А.В. Гнездилов, работавший с онкологическими больными, подробно описал этапы переживания человеком встречи со смертью и выход на новый уровень понимания жизни через принятие ее конечности [4, с. 89].

Возрастные переходы также часто провоцируют экзистенциальные переживания. Кризис середины жизни, выход на пенсию, завершение определенного жизненного этапа заставляют человека подводить итоги и переосмысливать прожитое [11, с. 234]. В отечественной психологии возрастных кризисов, разработанной Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным и их последователями, подчеркивается, что каждый возрастной переход содержит в себе элементы переоценки ценностей и поиска новых смыслов [3, с. 234].

Особое внимание отечественные исследователи уделяют кризису середины жизни, который приходится на период от тридцати пяти до сорока пяти лет. В это время человек осознает, что значительная часть жизни уже прожита, а достигнутые результаты не всегда соответствуют ожиданиям. Возникает мучительный вопрос: что дальше? Дальнейшая жизнь видится как простое повторение пройденного, что и порождает ощущение бессмысленности.

Социокультурные факторы играют существенную роль в возникновении экзистенциальных кризисов. В современном российском обществе с его ориентацией на материальные ценности, успех и потребление человек может столкнуться с ситуацией, когда достижение всех внешних целей не приносит ожидаемого удовлетворения. Разочарование в ценностях, навязываемых обществом, отсутствие устойчивых мировоззренческих ориентиров создают благоприятную почву для развития кризисных состояний [11, с. 156].

Т.П. Скрипкина, исследуя проблему доверия в современном обществе, отмечает, что утрата доверия к социальным институтам, к другим людям и к самому себе является важным фактором возникновения экзистенциальных кризисов. Без доверия невозможно построение устойчивой системы жизненных смыслов, поскольку смысл всегда предполагает связь с чем-то или кем-то, выходящим за пределы индивидуального существования [11, с. 189].

Профессиональная нереализованность и трудности в межличностных отношениях также способны запустить механизмы экзистенциального переосмысления. Когда человек долгое время занимается нелюбимым делом или не может установить глубокие значимые связи с другими людьми, накапливается ощущение бессмысленности собственных усилий. Н.И. Козлов, анализируя проблемы самореализации, подчеркивает, что отсутствие соответствия между внутренними устремлениями и внешней деятельностью неизбежно приводит к кризису, который может быть разрешен только через изменение образа жизни [7, с. 215].

Важным фактором, способствующим возникновению экзистенциальных кризисов в современной России, является ситуация социальной нестабильности. Быстрые социальные изменения, переоценка исторического прошлого, неопределенность будущего создают фон, на котором индивидуальные кризисы переживаются особенно остро. Человек оказывается в ситуации, когда прежние смыслы утрачены, а новые еще не сформированы обществом.

Преодоление экзистенциального кризиса требует от человека мужества встретиться с фундаментальными вопросами бытия без готовых ответов [8, с. 345]. Помощь психолога в такой ситуации направлена не на устранение переживаний, а на поддержку человека в его поиске собственных смыслов и ценностей. Важным ресурсом становится обращение к культурному наследию, в котором накоплен огромный опыт осмысления экзистенциальных

проблем. Отечественная культура с ее традиционной направленностью на духовные вопросы предоставляет богатый материал для такого поиска.

Таким образом, экзистенциальный кризис представляет собой сложное многомерное явление, затрагивающее все уровни человеческой личности [1, с. 215]. Понимание его сущности, особенностей проявления и причин возникновения необходимо для оказания эффективной психологической помощи и поддержки людей, переживающих этот непростой период жизни. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку методов диагностики глубины экзистенциального кризиса и способов его конструктивного преодоления, учитывающих специфику российского менталитета и социокультурной ситуации [3, с. 215].

ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – Москва: Мысль, 1988. – 301 с.
2. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – Москва: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Гнездилов, А.В. Психология и психотерапия потерь / А.В. Гнездилов. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 162 с.
5. Зинченко, В.П. Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко. – Москва: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
6. Ирисбаева Л.Х., Сердюкова Е.Ф. Трансформация образа «я» современного подростка в условиях цифровизации // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и молодежь». – Грозный, 2025. – С. 421–425.
7. Козлов, Н.И. Формула личности / Н.И. Козлов. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 368 с.
8. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2007. – 511 с.
9. Попов, Л.М. Психология самостоятельного творчества студентов / Л.М. Попов. – Казань: Издательство Казанского университета, 1990. – 237 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Наука, 1997. – 384 с.
11. Скрипкина, Т.П. Психология доверия / Т.П. Скрипкина. – Москва: Академия, 2000. – 264 с.
12. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. – Москва: Издательство Московского университета, 1989. – 215 с.
13. Хабдиева, С.Р. Влияние цифровой среды на ценностные ориентации школьников / С.Р. Хабдиева // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 4(40). – С. 92–99.
14. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.

ОСОБЕННОСТИ СУИЦИДАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Баканаев Д.Р.,

студент 3 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Хасуева Х.Г.,

магистрант 1 года обучения направления подготовки

«Психолого-педагогическое образование»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Киндарова З.Б.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема суицидальных тенденций у детей младшего школьного возраста (7–10 лет). Опираясь на анализ работ отечественных исследователей (Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.Г. Амбрумовой, Е.М. Вроно и др.), автор выявляет качественное своеобразие детского суицидального поведения, которое принципиально отличается от подросткового. Показано, что в силу возрастных особенностей (несформированность понятия о необратимости смерти, эмоциональная лабильность, прохождение кризиса семи лет) у детей отсутствует истинное желание умереть; суицидальные тенденции носят преимущественно аффективно-импульсивный или демонстративный характер и являются «криком о помощи». В статье систематизированы основные группы факторов риска: семейные (нарушенные детско-родительские отношения), школьные (буллинг, учебная неуспеваемость), индивидуально-психологические, а также современные факторы цифровой социализации. Подробно описаны вербальные и поведенческие маркеры суицидальных тенденций, характерные именно для младших школьников. Особое внимание уделяется дискуссионным вопросам диагностики и квалификации детских суицидальных попыток в современной науке. На основе проведенного анализа предложены практические рекомендации по первичной и вторичной профилактике, включающие повышение компетентности педагогов и родителей, создание поддерживающей среды в школе и контроль за цифровым пространством ребенка.

Ключевые слова: суицидальные тенденции, младший школьный возраст, детский суицид, факторы риска, профилактика, возрастная психология, аутоагрессивное поведение.

FEATURES OF SUICIDAL TENDENCIES IN YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN

Bakanaev D.R.,

3rd year student, Philological Faculty, Department of pedagogy and psychology

Kadyrov Chechen State University

Hasueva Kh.G.,

1st year master's student, Philological Faculty, Department of pedagogy and psychology

Kadyrov Chechen State University

Kindarova Z.B.,

candidate of pedagogical sciences,

senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology

Kadyrov Chechen State University

Abstract. The article addresses the pressing issue of suicidal tendencies in children of primary school age (7–10 years). Based on an analysis of the works of Russian researchers (L.S. Vygotsky, L.I. Bozhovich, A.G. Ambrumova, E.M. Vrono, and others), the author identifies the qualitative uniqueness of child suicidal behavior, which fundamentally differs from that of adolescents. It is shown that due to age-related characteristics (an unformed concept of the irreversibility of death, emotional lability, undergoing the crisis of seven years), children lack a true desire to die; suicidal tendencies are predominantly affective-impulsive or demonstrative in nature and represent a "cry for help". The article systematizes the main groups of risk factors: family-related (disrupted parent-child relationships), school-related (bullying, academic failure), individual psychological factors, as well as modern factors of digital socialization. The verbal and behavioral markers of suicidal tendencies specific to primary school children are described in detail. Special attention is paid to

debatable issues in the diagnosis and qualification of child suicide attempts in modern science. Based on the analysis, practical recommendations for primary and secondary prevention are proposed, including increasing the competence of teachers and parents, creating a supportive environment at school, and monitoring the child's digital space.

Keywords: suicidal tendencies, primary school age, child suicide, risk factors, prevention, developmental psychology, auto-aggressive behavior.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что проблема суицидального поведения в детском возрасте становится все более острой в современной российской действительности. Согласно данным Следственного комитета Российской Федерации, за последние пять лет (2020–2024 гг.) отмечается тревожная тенденция к омоложению суицидального поведения: количество попыток среди детей в возрасте 7–10 лет демонстрирует негативную динамику, что требует пристального внимания со стороны исследователей и практиков. Если подростковый суицид широко освещен в литературе, то суицидальные тенденции у детей младшего школьного возраста часто остаются вне поля зрения исследователей и практиков ввиду их кажущейся неосознанности.

В отечественной науке фундаментальные основы изучения возрастных кризисов и становления личности заложены Л.С. Выготским, Л.И. Божович, Д.Б. Элькониным. Непосредственно вопросы суицидологии разрабатывались А.Г. Амбрумовой и В.А. Тихоненко, которые создали концепцию суицидального поведения. Особенности детской суицидологии нашли отражение в работах Е.М. Вроно и А.Н. Моховикова, подчеркивавших качественное отличие детских суицидов от взрослых.

Целью данной статьи является выявление и систематизация особенностей суицидальных тенденций у детей младшего школьного возраста на основе анализа работ отечественных исследователей. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: определить специфику понятия суицидальных тенденций применительно к младшему школьному возрасту, проанализировать мотивы и факторы риска, выделяемые отечественными авторами, описать поведенческие маркеры и способы суицидальных проявлений у детей 7–10 лет, а также обозначить направления профилактической работы с учетом современных социокультурных условий.

Теоретико-методологические основы изучения суицидальных тенденций у детей

Рассмотрение проблемы суицидальных тенденций невозможно без учета возрастных особенностей личности младшего школьника. Согласно работам Л.И. Божович [2, с. 156] и Д.Б. Элькониной [15, с. 245], в этом возрасте происходит смена ведущей деятельности с сюжетно-ролевой игры на учебную деятельность. Активно развиваются внутренний план действий и рефлексия, однако при этом сохраняется эмоциональная лабильность. Особую значимость приобретает оценка со стороны значимых взрослых, в первую очередь учителей и родителей. Важным аспектом является прохождение ребенком кризиса семи лет, описанного Л.С. Выготским [5, с. 120], в период которого ломаются старые психологические структуры и появляется осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, что делает ребенка особенно уязвимым перед стрессовыми факторами.

В рамках суицидологии традиционно используется классификация А.Г. Амбрумовой, разделяющая внутренние формы (суицидальные мысли, замыслы и намерения) и внешние формы (суицидальные попытки и завершённый суицид). В развитие этой идеи В.А. Тихоненко уточняет критерии диагностики данных форм [13, с. 68]. Применительно к детскому возрасту данная классификация требует уточнения, поскольку у детей преобладают неформализованные, аффективно заряженные внутренние формы.

Ключевое значение для понимания детского суицида имеет концепция Е.М. Вроно об отсутствии у детей истинного желания умереть [4, с. 113]. Исследовательница подчеркивает, что мысль о смерти у ребенка часто предстает как временное отключение от проблем, сон или способ наказать обидчиков и привлечь внимание [3, с. 150]. Это связано с несформированностью понятия о необратимости смерти. Согласно исследованиям возрастной психологии, в частности работам Ж. Пиаже [10, с. 200], понимание необратимости и биологической сути смерти формируется у детей лишь к девяти-десяти годам, что является

психологическим (или когнитивным) обоснованием отсутствия четкой границы между игрой и реальностью в более раннем возрасте.

Особенности суицидальных тенденций в младшем школьном возрасте в работах отечественных исследователей

Отечественные исследователи, в частности А.Н. Моховиков [9, с. 45] и А.Г. Амбрумова [1], выделяют несколько типов мотивации суицидального поведения у детей. Прежде всего, это аффективный или импульсивный тип, представляющий собой реакцию на острый конфликт (ссора с родителями, обида или несправедливая оценка учителя). В таком состоянии действие совершается на пике эмоций, без какого-либо обдумывания. Другим распространенным типом является демонстративно-шантажное поведение, когда ребенок стремится привлечь внимание, вызвать жалость или избежать наказания. В этом случае смерть не планируется, а ребенок рассчитывает на испуг окружающих, часто выбирая неопасные средства или совершая действия в присутствии других людей. Выделяется также реакция протеста и мести, реализуемая по принципу: «Вы пожалеете, когда я умру». Такое поведение направлено на изменение отношения значимых лиц.

Анализ факторов риска позволяет выделить три основные группы.

Семейные факторы, подробно описанные Г.В. Старшенбаумом [12, с. 200], включают нарушенные детско-родительские отношения: эмоциональное отвержение, авторитарность или жестокое обращение, а также развод родителей, появление нового члена семьи и наличие суицидов среди родственников.

Школьные факторы связаны с буллингом (травлей со стороны сверстников), публичным унижением со стороны учителя, школьной дезадаптацией и чувством неуспешности. Специфическим фактором риска для российской действительности выступает высокий уровень учебной нагрузки и стресса, связанного с системой оценивания, что в сочетании с родительским перфекционизмом может формировать у младшего школьника чувство «бесполезности» и «никчемности» при первых же значимых неудачах.

Индивидуально-психологические факторы определяются акцентуациями характера (прежде всего сенситивного и демонстративного типов), высоким уровнем тревожности и низкой самооценкой.

Особого внимания заслуживают факторы цифровой социализации. Исследователи все чаще указывают на роль цифровой среды: младшие школьники, имеющие неограниченный доступ к интернету, сталкиваются с деструктивным контентом, включая изображения, видео и так называемые «игры смерти», которые в силу возрастной внушаемости и склонности к фантазированию могут провоцировать аутоагрессивное поведение. Психологический механизм здесь иной, чем при классическом суициде: ребенок не столько хочет умереть, сколько стремится повторить увиденный сценарий, проверить границы реальности [4, с. 152].

Кроме того, исследователи отмечают наличие гендерной специфики: мальчики в возрасте 7–10 лет чаще прибегают к травматичным и импульсивным способам (падения с высоты), тогда как девочки – к самоповреждающим действиям (порезы) и попыткам отравления, что коррелирует с более ранним развитием у них рефлексии и эмоциональной чувствительности.

Специфика проявления суицидальных тенденций у младших школьников имеет свои особенности. Вербальные маркеры могут включать как прямые высказывания о нежелании жить («хочу умереть», «лучше бы меня не было»), так и косвенные указания в виде разговоров о смерти и похоронах или вопросов о загробной жизни («а что будет, если я выпью все таблетки?»). В силу возрастного словарного запаса вербализация часто бывает скудной и неочевидной для окружающих. Поведенческие маркеры проявляются в раздаче любимых игрушек и вещей, уходах из дома, внезапной замкнутости или, напротив, демонстративной развязности, появлении интереса к опасным играм и снижении успеваемости. К числу маркеров, требующих немедленной реакции, относятся: резкое изменение почерка (становится нечитаемым, дрожащим) как признак сильного стресса; рисунки с преобладанием черного цвета, изображением пустых глазниц или монстров; нарушение сна и аппетита,

длящиеся более недели. Очевидно, что родители должны проявлять максимум внимания к своему ребенку, чтобы вовремя заметить наличие возможных тревожных сигналов [11, с. 94].

Способы суицидальных попыток у детей обычно связаны с отравлениями таблетками из домашней аптечки, падениями с высоты и самопорезами, которые можно рассматривать как переходное действие к аутоагрессии. Характерной особенностью является низкая летальность таких попыток, однако сохраняется высокий риск случайного смертельного исхода. Для диагностики суицидальных тенденций у младших школьников психологи могут применять проективные методики («Кактус», «Несуществующее животное», «Дом-Дерево-Человек»), позволяющие выявить скрытые признаки эмоционального неблагополучия.

В научном сообществе продолжается дискуссия относительно квалификации детских суицидальных попыток. Спор разворачивается между сторонниками психопатологического подхода и приверженцами подхода с позиций возрастной психологии, которые настаивают на значительном игровом компоненте в действиях ребенка.

В отличие от отечественной традиции, делающей акцент на игровом компоненте и возрастном кризисе, некоторые зарубежные подходы (например, когнитивно-поведенческая терапия) склонны рассматривать самоповреждающее поведение у детей как сформированный дезадаптивный копинг-механизм. Важно отметить, что в действующей Международной классификации болезней (МКБ-11) отсутствует отдельный диагноз для детского суицидального поведения, и попытки часто квалифицируются как умышленное самоповреждение, что создает проблему стигматизации ребенка либо, напротив, игнорирования серьезности его состояния.

Особого внимания заслуживает рассмотрение проблемы через призму возрастной психологии: в силу отсутствия сформированных копинг-стратегий дети не способны к самостоятельной переработке травматического опыта, что приводит к его кумуляции. В современной науке продолжается полемика о природе демонстративного суицидального поведения: является ли оно исключительно манипулятивной игрой или представляет собой крайнюю степень отчаяния, крик о помощи, который взрослые ошибочно воспринимают как несерьезный.

Выводы и практические рекомендации

Проведенный анализ позволяет сделать ряд важных выводов. Суицидальные тенденции в младшем школьном возрасте носят преимущественно аффективно-импульсивный или демонстративный характер и, как подтверждают исследования Е.М. Вроно [4] и А.Г. Амбрумовой [1], в подавляющем большинстве случаев не связаны с осознанным стремлением к смерти, что обусловлено возрастной несформированностью понятия о ее необратимости. Основными факторами риска выступают семейное неблагополучие и школьная дезадаптация в совокупности с возрастной эмоциональной нестабильностью, а также современные факторы, связанные с неконтролируемой цифровой социализацией. Сложность диагностики заключается в том, что суицидальные сигналы часто завуалированы поведенческими нарушениями и соматическими жалобами либо игнорируются взрослыми.

Профилактические меры должны быть реализованы на нескольких уровнях:

На уровне первичной профилактики необходимо повышение психолого-педагогической компетентности учителей и родителей в вопросах распознавания ранних признаков детского неблагополучия [7, с. 80], а также создание в школе поддерживающей безнасильственной среды и обучение детей навыкам совладания со стрессом.

На уровне вторичной профилактики (группа риска) требуется разработка четких алгоритмов действий для классного руководителя и школьного психолога при выявлении ребенка в остром кризисе, включая правила ведения беседы без осуждения и механизмы экстренного реагирования.

На уровне работы с семьей и цифровой средой важнейшим условием является обязательное оперативное реагирование на любые высказывания ребенка о нежелании жить, а также контроль за цифровой средой ребенка и его вовлеченностью в деструктивные

интернет-сообщества. Родителям рекомендуется выстраивать доверительные отношения, чтобы ребенок не боялся рассказывать о пугающем контенте, увиденном в сети.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбрумова, А.Г. Диагностика суицидального поведения: методические рекомендации / А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко. – Москва: М-во здравоохранения РСФСР, 1980. – 55 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва: Питер, 2008. – 398 с. (Серия «Мастера психологии»).
3. Вроно, Е.М. Поймите своего ребенка / Е.М. Вроно. – Москва: Дрофа, 2002. – 224 с.
4. Вроно, Е.М. Суицидальное поведение детей и подростков / Е.М. Вроно // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1991. Т. 91, № 1. – С. 113–115.
5. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 224 с.
6. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2005. – 507 с.
7. Луньков, А.И. Как помочь ребенку в учебе в школе и дома / А.И. Луньков. – Москва: МГПУ, 2012. – 150 с.
8. Моховиков, А.Н. Детский суицид: взгляд на проблему / А.Н. Моховиков // Суицидология: прошлое и настоящее: сборник статей. – Москва: Когито-Центр, 2013. – С. 211–220.
9. Моховиков, А.Н. Психология суицидального поведения: учебно-методическое пособие / А.Н. Моховиков. – Одесса: ОНУ им. И.И. Мечникова, 2002. – 80 с.
10. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Москва: Римис, 2008. – 416 с.
11. Сердюкова Е.Ф., Шаповалова М.Л. Роль семьи в развитии эмоциональных дисгармоний у дошкольников // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2021. № 4 (24). С. 92–98.
12. Старшенбаум, Г.В. Суицидология и кризисная психология / Г.В. Старшенбаум. – Москва: Когито-Центр, 2005. – 376 с.
13. Тихоненко, В.А. Классификация суицидального поведения / В.А. Тихоненко // Актуальные проблемы суицидологии. – Москва: НИИ психиатрии МЗ СССР, 1981. – С. 65–73.
14. Хаблиева, С.Р. Влияние цифровой среды на ценностные ориентации школьников / С.Р. Хаблиева // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 4(40). – С. 92–99.
15. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д.Б. Эльконин. 4-е изд., стер. – Москва: Академия, 2007. – 384 с.
16. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва: Владос, 1999. – 360 с.

УДК 373.2 (публикация отозвана 22.09.2026)

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ УВАЖЕНИЯ К ТРАДИЦИЯМ РАЗНЫХ НАРОДОВ В ДЕТСКИХ САДАХ ЧЕЧНИ

Бибулатова Л.А.,

*студентка 4 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Масаева З.В.,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования культуры межнационального уважения у детей дошкольного возраста в условиях поликультурной образовательной среды Чеченской Республики. Анализируются педагогические подходы к воспитанию толерантности и уважения к культурному многообразию в дошкольных образовательных организациях Чеченской Республики. Представлены современные методы и формы работы, способствующие развитию этнокультурной компетентности у детей в режимных моментах в детских садах Чечни. Особое внимание уделяется интеграции традиционных ценностей чеченского народа с общероссийскими гражданскими ценностями и культурой межнационального диалога. Обоснована необходимость целенаправленной работы по формированию позитивной этнической идентичности и уважительного отношения к представителям других народов с раннего возраста. Определены перспективные направления совершенствования поликультурного воспитания в системе дошкольного образования Чечни. Описаны особенности поликультурного воспитания в дошкольном образовательном пространстве в Чеченской Республике как потребность гармоничного сочетания нескольких образовательных векторов. Представлена предметно- развивающая образовательная среда детского сада как отражение культурного многообразия через организацию социального партнерства дошкольных образовательных организаций Чеченской Республики с культурными учреждениями, национально-культурными центрами для развития поликультурного образования.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, дошкольное образование, межнациональное уважение, этнокультурная компетентность, толерантность, традиционные ценности, Чеченская Республика.

FOSTERING A CULTURE OF RESPECT FOR THE TRADITIONS OF DIFFERENT NATIONS IN KINDERGARTENS IN CHECHNYA

Bibulatova L.A.,

*fourth-year student majoring in Psychological and Pedagogical Education
Kadyrov Chechen State University*

Masayeva Z.V.,

*candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. This article examines the pressing issue of fostering a culture of interethnic respect in preschool children in the multicultural educational environment of the Chechen Republic today. Pedagogical approaches to fostering tolerance and respect for cultural diversity in preschool educational institutions in the Chechen Republic are analyzed. This article presents modern methods and approaches to fostering ethnocultural competence in children during routine activities in kindergartens in Chechnya. Particular attention is paid to integrating traditional Chechen values with all-Russian civic values and a culture of interethnic dialogue. The need for targeted work to foster a positive ethnic identity and respect for representatives of other ethnicities from an early age is substantiated. Promising areas for improving multicultural education in the preschool education system in Chechnya are identified. The specific features of multicultural education in preschool education in the Chechen Republic are described as requiring a harmonious combination of several educational vectors. The subject-developmental educational environment of the kindergarten is presented as a reflection of cultural diversity through the organization of social partnerships between preschool educational organizations in the Chechen Republic and cultural institutions, leveraging national and cultural characteristics for the development of multicultural education.

Keywords: multicultural education, preschool education, interethnic respect, ethnocultural competence, tolerance, traditional values, Chechen Republic.

Современная Российская Федерация представляет собой уникальное поликультурное пространство, объединяющее более 190 народов с различными языками, традициями, религиозными и культурными особенностями. Чеченская Республика в этом контексте занимает особое положение – регион с богатой историей, самобытными традициями и одновременно активно интегрирующийся в общероссийское образовательное и культурное пространство [1].

Этот разрыв между осознанием необходимости и практической реализацией указывает на актуальность разработки и внедрения эффективных педагогических технологий.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования базовых установок личности, в том числе отношения к культурному многообразию. Именно в возрасте от 3 до 7 лет закладываются основы этнической идентичности, формируются первичные представления о собственной национальной принадлежности и культурных особенностях других народов. Как отмечает Магомедова Е.В., «дошкольное детство – это период, когда ребенок наиболее восприимчив к усвоению культурных образцов, традиций и ценностей своего народа, при этом открыт к познанию иных культур без предубеждений и стереотипов» [2, с. 112].

Особенностью поликультурного воспитания в Чеченской Республике является необходимость гармоничного сочетания нескольких образовательных векторов:

- приобщение детей к традиционной чеченской культуре, языку, обычаям и ценностям;
- формирование российской гражданской идентичности и патриотических чувств;
- развитие уважения к культурному многообразию народов России;
- воспитание толерантности и готовности к межкультурному диалогу;
- противодействие формированию этнических предубеждений и ксенофобии.

Реализация этих задач требует от педагогов высокой профессиональной компетентности, культурной чувствительности и владения специальными методиками работы с детьми в условиях поликультурной среды [3, 4].

Задача дошкольного образования – помочь детям понять, что сохранение своей культуры и уважение к другим культурам не противоречат друг другу, а, напротив, взаимно обогащают личность.

Образовательные программы дошкольных учреждений Чечни включают знакомство с традиционными праздниками, народными промыслами, музыкальным и танцевальным искусством чеченского народа. Дети участвуют в постановках народных сказок, изготавливают предметы национальной культуры, изучают элементы родного языка. Одновременно воспитатели организуют мероприятия, посвященные праздникам других народов России – Масленице, Сабантую, Новому году по восточному календарю и другим [5].

Согласно исследованию Хадзегова А.А., проведенному в 2025 году в дошкольных учреждениях Грозного, целенаправленное включение в образовательный процесс элементов разных культур способствует:

- развитию познавательного интереса детей к культурному многообразию (отмечено у 89% воспитанников);
- формированию позитивного эмоционального отношения к представителям других национальностей (82%);
- снижению проявлений этноцентризма и негативных стереотипов (67%);
- развитию коммуникативных навыков в межкультурном взаимодействии (74%) [6].

Важным аспектом является подготовка самих педагогов к работе в поликультурной среде. В 2023–2024 годах в Чеченском государственном педагогическом университете и в институтах повышения квалификации региона были реализованы программы профессиональной переподготовки по направлению «Поликультурное образование в дошкольных учреждениях», которые прошли более 300 педагогов [3].

Специалисты отмечают необходимость работы не только с детьми, но и с родителями. В ряде дошкольных учреждений организуются совместные культурно-образовательные мероприятия, в рамках которых семьи воспитанников знакомят друг друга со своими традициями, национальной кухней, обычаями. Такие встречи способствуют формированию атмосферы взаимоуважения и интереса к культурному многообразию не только у детей, но и у их родителей.

Современная педагогика располагает широким арсеналом методов и форм работы по воспитанию толерантности и межкультурной компетентности у дошкольников. В условиях Чеченской Республики наиболее эффективными признаны следующие подходы:

Сюжетно-ролевые игры, моделирующие ситуации межкультурного взаимодействия, позволяют детям практиковать навыки уважительного общения, преодолевать языковые барьеры, осваивать культурные нормы поведения разных народов. В детских садах Грозного, Шали, Гудермеса широко используются игры типа «Гостеприимный дом», где дети разных национальностей учатся принимать гостей согласно традициям разных народов, «Путешествие по России», «Дружба народов» [2].

Реализация долгосрочных проектов, посвященных изучению культуры разных народов, показала высокую эффективность. Например, проект «Мы – дети России» предполагает последовательное знакомство с культурой 5–7 народов в течение учебного года. Дети совместно с родителями и педагогами собирают информацию, создают презентации, организуют мини-музеи национальных культур, проводят тематические праздники [4].

Чтение и обсуждение сказок, легенд, пословиц разных народов позволяет детям обнаружить как уникальность каждой культуры, так и общие гуманистические ценности. В образовательных программах используются произведения чеченского фольклора наряду с русскими народными сказками, произведениями татарских, дагестанских, осетинских авторов. Дети учатся видеть сходство и различия в сюжетах, героях, моральных уроках произведений [5].

Национальные танцы и песни – мощный инструмент эмоционального приобщения к культуре. В дошкольных учреждениях Чечни дети разучивают как традиционный чеченский танец «Ловзар», так и элементы русских хороводов, кавказских танцев других народов. Музыкальные занятия включают знакомство с национальными инструментами – дечиг-пондуrom, гармонью, балалайкой [7].

Предметно-пространственная среда детского сада должна отражать культурное многообразие. Это достигается через:

- оформление тематических зон с предметами быта, костюмами, игрушками разных народов;
- создание библиотеки книг на разных языках народов России;
- размещение карт, демонстрирующих расселение народов, географические особенности регионов;
- организацию выставок детского творчества с этнокультурной тематикой;
- использование мультимедийных материалов о культуре разных народов.

Инновационным подходом стало использование цифровых технологий. В 2024 году в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда» ряд детских садов Чечни получили интерактивное оборудование, позволяющее организовывать виртуальные экскурсии в музеи народной культуры, онлайн-встречи с представителями разных национальностей, просмотр мультфильмов на языках народов России с субтитрами [1].

Особое значение имеет метод личного примера. Педагоги должны демонстрировать уважительное отношение ко всем культурам, корректно использовать этнонимы, избегать стереотипов и обобщений. Важно создавать ситуации, в которых дети видят позитивное взаимодействие представителей разных народов – совместную работу, дружбу, взаимопомощь.

Мониторинг эффективности поликультурного воспитания проводится с использованием адаптированных диагностических методик. Оцениваются такие показатели, как:

- уровень знаний о своей и других культурах;
- эмоциональное отношение к представителям разных национальностей;
- готовность к взаимодействию в поликультурной среде;
- наличие или отсутствие этнических стереотипов и предубеждений;
- сформированность навыков толерантного поведения.

Результаты мониторинга, проведенного в 2024–2025 учебном году в 50 дошкольных учреждениях Чеченской Республики, показали положительную динамику по всем показателям у детей, охваченных программами поликультурного воспитания, по сравнению с контрольной группой [3].

Эффективность формирования культуры межнационального уважения напрямую зависит от согласованности воспитательных воздействий семьи и образовательной организации. В традиционном чеченском обществе семья является первичным и важнейшим институтом социализации, поэтому игнорирование семейного контекста делает педагогические усилия малорезультативными.

Анализ практики показывает, что наиболее успешны те дошкольные учреждения, которые выстраивают партнерские отношения с родителями в вопросах поликультурного воспитания. Формы работы включают:

- родительские собрания и круглые столы по вопросам межнационального воспитания;
- совместные культурно-образовательные проекты «Наши традиции»;
- семейные клубы, объединяющие представителей разных национальностей;
- дни национальных культур с участием родителей;
- индивидуальные консультации по вопросам формирования этнической идентичности ребенка [2].

Важно помочь родителям понять, что знакомство детей с другими культурами не угрожает их национальной идентичности, а обогащает личность, формирует широту мировоззрения, способствует успешной адаптации в современном обществе. Согласно опросу, проведенному в 2025 году, после участия в совместных мероприятиях поликультурной направленности уровень тревожности родителей по поводу «размывания национальной идентичности» снизился с 34% до 12% [8].

Социальное партнерство дошкольных учреждений с культурными организациями, национально-культурными автономиями, религиозными общинами также способствует решению задач поликультурного воспитания. В Грозном, Гудермесе, Аргуне практикуются экскурсии дошкольников в музеи, на выставки народного творчества, встречи с мастерами традиционных промыслов, представителями национальных диаспор [5].

Однако существуют и определенные вызовы. В ряде сельских районов сохраняется определенная культурная изолированность, ограниченный доступ к образовательным ресурсам по поликультурному воспитанию. Не все педагоги обладают достаточной компетентностью для работы в этой области. Требуется систематическое повышение квалификации, методическая поддержка, обмен лучшими практиками между образовательными организациями региона.

Перспективным направлением является создание региональных ресурсных центров поликультурного образования, которые могли бы обеспечивать методическое сопровождение дошкольных учреждений, разрабатывать образовательные программы и материалы с учетом специфики Чеченской Республики, организовывать обучение педагогов, координировать взаимодействие с родительской общественностью и социальными партнерами [6, 9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Мусханова И.В. Поликультурная образовательная среда как фактор социализации дошкольников // Современное дошкольное образование. 2024. № 1 (119). – С. 56–63.
2. Магомедова Е.В. Воспитание культуры межнационального общения в дошкольном образовательном учреждении: методический аспект. – Москва: Педагогика, 2023. – 168 с.
3. Гадаборшева З.И. Поликультурное образование в дошкольных учреждениях: региональный аспект // Вестник Чеченского государственного педагогического университета. 2024. Т. 29. № 3. – С. 45–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=64518273>
4. Исаева Т.А. Формирование межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. – С. 134–142.
5. Асхабова З.Р. Этнопедагогические традиции в системе дошкольного образования Чеченской Республики // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2 (105). – С. 78–81. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63427189>.
6. Хадзегов А.А. Технологии формирования этнокультурной компетентности дошкольников в условиях полиэтнического региона // Образование и наука в современном мире. 2025. – С. 67–74.
7. Цуциева З.Б. Традиционные ценности народов Северного Кавказа в современном образовательном пространстве // Вестник Северо-Осетинского государственного университета. 2023. № 3. – С. 89–96.
8. Тимошкина Н.В. Семья и детский сад: партнерство в поликультурном воспитании // Дошкольное воспитание. 2024. № 5. – С. 12–18.
9. Даутмерзаева Л.М. Стратегические ориентиры развития образования в Чеченской Республике: синтез традиций, инноваций и человеко-центрированного подхода // Известия Чеченского государственного университета. 2025. № 3 (39). – С. 53–59.

УДК 373.2 (публикация отозвана 22.09.2026)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКИХ САДОВ ЧЕЧНИ КАК ИНСТИТУТА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Вачалова Р.Х.,

*студентка 4 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Масаева З.В.,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Аннотация. Статья посвящена анализу специфики развития дошкольных образовательных учреждений Чеченской Республики в контексте их функционирования как институтов межкультурного взаимодействия в современных реалиях. Рассматриваются особенности образовательной политики региона, направленной на гармонизацию традиционных ценностей чеченского народа и общероссийских образовательных стандартов. Анализируются механизмы интеграции поликультурного компонента в дошкольное образование Чеченской Республики, практики билингвального обучения, формы взаимодействия с семьями воспитанников различных этнокультурных групп. Исследование демонстрирует, как детские сады Чеченской Республики становятся площадками для воспитания межнационального согласия и формирования российской гражданской идентичности при сохранении этнокультурной самобытности. Особое внимание в системе дошкольного образования Чечни сегодня уделяется инновационным подходам к организации образовательного процесса, учитывающим региональную специфику и способствующим социокультурной адаптации детей дошкольного возраста. Раскрыты формы работы по поликультурному воспитанию дошкольников в детских садах Чечни через билингвальную среду, режимные моменты, мероприятия, взаимодействие со старшим поколением. Описан механизм реализации социального партнерства для формирования поликультурного образования в детских садах через посещение детьми музеев, театров, библиотек, культурных центров для изучения искусства родной культуры и т. д.

Ключевые слова: дошкольное образование, межкультурное взаимодействие, поликультурное воспитание, Чеченская Республика, этнокультурная идентичность, билингвальное образование, региональная образовательная политика.

CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT OF KINDERGARTENS IN CHECHNYA AS INSTITUTIONS OF INTERCULTURAL INTERACTION

Vachalova R.Kh.,

*fourth-year student majoring in Psychological and Pedagogical Education
Kadyrov Chechen State University*

Masaeva Z.V.,

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. This article analyzes the specific development of preschool educational institutions in the Chechen Republic in the context of their functioning as institutions of intercultural interaction in today's reality. It examines the specifics of the region's educational policy aimed at harmonizing the traditional values of the Chechen people with national educational standards. This article analyzes the mechanisms for integrating a multicultural component into preschool education in the Chechen Republic, practices of bilingual education, and forms of interaction with families of children from various ethnocultural groups. The study demonstrates how kindergartens in the Chechen Republic are becoming platforms for fostering interethnic harmony and shaping Russian civic identity while preserving ethnocultural distinctiveness. Particular attention in the preschool education system in Chechnya today is paid to innovative approaches to organizing the educational process that take into account regional specifics and promote the sociocultural adaptation of preschool children. The article explores the forms of multicultural education for preschoolers in Chechen kindergartens through a bilingual environment, routines, events, and interaction with the older generation. It describes a mechanism for implementing social partnerships to foster multicultural education in kindergartens through visits to museums, theaters, libraries, and cultural centers to study the art of their native culture.

Keywords: preschool education, intercultural interaction, multicultural education, Chechen Republic, ethnocultural identity, bilingual education, regional educational policy.

Чеченская Республика представляет собой уникальный регион Российской Федерации, где вопросы межкультурного взаимодействия приобретают особую актуальность в контексте исторических, социальных и демографических процессов последних десятилетий. Система дошкольного образования региона за период с 2000-х годов претерпела кардинальную трансформацию, превратившись из разрушенной инфраструктуры в динамично развивающийся институт социализации подрастающего поколения [1].

По данным Министерства образования и науки Чеченской Республики, на 2025 год в регионе функционирует более 480 дошкольных образовательных учреждений, которые посещают свыше 85 тысяч детей. Охват дошкольным образованием детей в возрасте от 3 до 7 лет достиг показателя 99,7%, что превышает среднероссийский уровень и свидетельствует о масштабной работе региональных властей по модернизации образовательной инфраструктуры [2]. Примечательно, что рост количества мест в детских садах сопровождается качественными изменениями в содержании образовательного процесса.

Специфика чеченских детских садов заключается в необходимости балансирования между сохранением богатого культурного наследия вайнахского народа и интеграцией в общероссийское образовательное пространство. Эта задача требует от педагогов особых компетенций и методологических подходов. Детские сады становятся первым институциональным пространством, где ребенок осваивает навыки взаимодействия с представителями различных культур, учится уважению к многообразию традиций при формировании собственной идентичности.

Важным аспектом развития дошкольного образования в республике является его роль в преодолении последствий военных конфликтов 1990-х – начала 2000-х годов. Детские сады выполняют функцию не только образовательных, но и социально-реабилитационных центров, способствующих восстановлению социальной ткани общества через воспитание поколения, свободного от травматического опыта прошлого [3].

Реализация принципов поликультурного образования в дошкольных учреждениях Чечни осуществляется через комплексную систему мер, затрагивающих все аспекты образовательного процесса. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предусматривает учет национально-региональных и этнокультурных особенностей народов России, что создает нормативную основу для разработки региональных образовательных программ [4].

В чеченских детских садах активно используются следующие формы работы по межкультурному воспитанию:

- организация билингвальной среды с параллельным использованием чеченского и русского языков в образовательном процессе;
- включение в режимные моменты элементов традиционного народного воспитания (фольклорные игры, обрядовые практики, народные сказки);
- проведение тематических мероприятий, посвященных культурам народов России и формированию общероссийской гражданской идентичности;
- использование этнопедагогических методов, основанных на традиционных формах передачи знаний и ценностей;
- организация взаимодействия с представителями старшего поколения для трансляции культурного опыта;
- создание развивающей предметно-пространственной среды, отражающей культурное многообразие региона и страны.

Согласно исследованию, проведенному в 2025 году среди 45 дошкольных учреждений республики, 87% детских садов реализуют специально разработанные региональные программы, интегрирующие национально-культурный компонент во все образовательные области [5].

Эти образовательные программы детских садов реализуют образовательную область «Речевое развитие» через познание родного языка, образовательную область

«Художественно-эстетическое развитие» через изучение народного фольклора, народных танцев, образовательную область «Социально-коммуникативное развитие» через изучение народной этики, принципов гостеприимства и межпоколенческих отношений.

Помимо этого, реализуется билингвальное обучение детей в детских садах. В Чечне сегодня существуют моноэтнические дошкольные учреждения (с преобладанием родного языка) так и смешанные детские сады, где присутствует в образовательном процессе естественное двуязычие (родной и русский язык) [6].

Также в учебном процессе присутствует поликультурный компонент, который реализуется через изучение дошкольниками истории развития Чеченской Республики и Российской Федерации как многонационального государства.

Важным инструментом становится взаимодействие детских садов с семьями воспитанников. В традиционном чеченском обществе семья играет центральную роль в воспитании детей, и успешность образовательного процесса напрямую зависит от установления партнерских отношений с родителями. Современные чеченские детские сады практикуют следующие формы взаимодействия:

- организация родительских клубов, где обсуждаются вопросы сохранения культурных традиций и адаптации к современным реалиям;
- проведение совместных культурных мероприятий с участием представителей разных поколений семьи;
- привлечение родителей к образовательному процессу в качестве носителей традиционных знаний и умений;
- создание консультационных центров для семей по вопросам билингвального воспитания;
- разработка методических рекомендаций для родителей по формированию межкультурной компетентности детей [3].

Технологизация образовательного процесса открывает новые возможности для межкультурного взаимодействия. В детских садах крупных городов республики – Грозного, Гудермеса, Аргуна – внедряются цифровые образовательные ресурсы, позволяющие детям виртуально знакомиться с культурами народов России, участвовать в онлайн-проектах с детскими садами других регионов, получать доступ к электронным библиотекам сказок и мультфильмов на разных языках [1].

Социальное партнерство дошкольных учреждений с культурными институтами региона усиливает поликультурный эффект образования. Детские сады активно сотрудничают с:

- музеями (в том числе с Национальным музеем Чеченской Республики), организуя тематические экскурсии и выставки;
- театрами, приглашая артистов для постановок на чеченском и русском языках;
- библиотеками, где проводятся литературные встречи и знакомство с произведениями различных народов;
- культурными центрами и общественными организациями, реализующими программы межнационального взаимодействия.

Архитектурное и предметное пространство детских садов также выполняет образовательную функцию. Многие современные дошкольные учреждения республики при проектировании и оформлении интерьеров учитывают этнокультурную специфику: используются элементы традиционного декора, создаются музейные уголки с экспонатами народного быта, оборудуются помещения для занятий народными промыслами [7].

Показательным примером является опыт детского сада города Грозного, где реализуется инновационная программа «Культура мира». В рамках этой программы дети еженедельно участвуют в тематических днях, посвященных разным регионам России: знакомятся с географией, традициями, кухней, музыкой, костюмами различных народов. Такой подход формирует у детей представление о культурном богатстве страны и воспитывает уважение к различиям [2].

Несмотря на имеющиеся положительные результаты развития системы дошкольного образования Чечни, имеются некоторые вызовы, на которые следует обратить внимание как на научно-теоретическом, так и на практическом уровне.

Существует недостаток методических рекомендаций, соответствующих особенностям региона, так как федеральные образовательные требования не полностью раскрывают содержательную часть многообразия этнокультурных традиций, что ведет к дополнительной нагрузке педагога для поиска разработок региональной образовательной части программы [7].

В современных условиях дошкольное образование в Чеченской Республике выступает не только как первая ступень системного обучения и воспитания ребенка, но и как важный социально-культурный институт, формирующий основы уважительного отношения к языковому, этническому и культурному многообразию. Именно в дошкольном возрасте закладываются первоначальные представления о себе, своей культуре, традициях семьи и народа, а также о ценности взаимодействия с представителями иных культурных сообществ. В этой связи совершенствование дошкольного образования в регионе приобретает особую значимость как средство укрепления межкультурного общения, взаимопонимания и социальной согласованности.

Одним из приоритетных направлений развития дошкольного образования в Чеченской Республике является усиление этнокультурного компонента содержания образовательных программ. Это предполагает целенаправленное включение в воспитательно-образовательный процесс элементов национальной культуры, традиций, устного народного творчества, музыки, декоративно-прикладного искусства, норм этики и семейных ценностей чеченского народа. При этом важно, чтобы этнокультурное воспитание не носило замкнутого или изолированного характера, а сочеталось с формированием открытости к другим культурам, уважения к их особенностям и готовности к конструктивному диалогу.

Существенный потенциал в данном направлении имеет билингвальный и полилингвальный подход, основанный на гармоничном сочетании родного языка, русского языка как языка межнационального общения, а также, при необходимости, элементов знакомства с другими языками. Подобная практика способствует не только речевому и когнитивному развитию детей, но и формированию позитивного отношения к языковому разнообразию как к естественной ценности современного общества [1, 8].

Механизмы гармонизации этнокультурной идентичности и общегражданского единства, отработанные в чеченских детских садах, представляют ценность для всей системы российского образования.

Анализ развития дошкольных образовательных учреждений Чеченской Республики демонстрирует их трансформацию в эффективный институт межкультурного взаимодействия. За два десятилетия система дошкольного образования региона прошла путь от восстановления разрушенной инфраструктуры до создания современной образовательной среды, учитывающей этнокультурную специфику и соответствующей общероссийским стандартам.

Детские сады Чечни выполняют многофункциональную роль: они являются пространством освоения родного языка и культуры, площадкой формирования общероссийской гражданской идентичности, институтом социализации и межкультурной коммуникации. Интеграция поликультурного компонента в образовательный процесс осуществляется через билингвальное обучение, использование этнопедагогических методов, создание насыщенной культурной среды, партнерство с семьями и социальными институтами.

Практическая значимость исследуемого опыта заключается в возможности его адаптации для других многонациональных регионов России. Механизмы балансирования между сохранением культурного наследия и интеграцией в общероссийское пространство, разработанные в чеченских детских садах, представляют ценность для формирования единой образовательной политики страны, учитывающей ее этнокультурное многообразие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Солтамурадова Х.М. Этнопедагогические традиции в современном дошкольном образовании Чечни // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. – С. 143–152.

2. Министерство образования и науки Чеченской Республики. Статистические данные о системе дошкольного образования Чеченской Республики за 2022–2024 гг. – Грозный, 2024. – 87 с.
3. Эльдарова З.А. Дошкольное образование как фактор социальной реабилитации в постконфликтных регионах // Вестник Чеченского государственного педагогического университета. 2023. Т. 32. № 3. – С. 89–97.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 (с изменениями и дополнениями от 8 ноября 2022 г.).
5. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика развития речи двуязычных дошкольников: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 208 с.
6. Абдулаева М.Ш. Цифровизация дошкольного образования в регионах Северного Кавказа: возможности и риски // Современное дошкольное образование. 2024. № 3(119). – С. 34–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54892341>.
7. Вагапова Х.А. Реализация этнокультурного компонента в дошкольных образовательных учреждениях Чеченской Республики // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2(105). – С. 156–158. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=56234719>
8. Даутмерзаева Л.М. Стратегические ориентиры развития образования в Чеченской Республике: синтез традиций, инноваций и человеко-центрированного подхода // Известия Чеченского государственного университета. 2025. № 3 (39). – С.53–59.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ВЛИЯНИЕ НА ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ВОВЛЕЧЁННОСТЬ СТУДЕНТОВ

Гайтиев И.В.,

*студент 3 курса кафедры «Прикладная математика и компьютерные технологии»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Датаев А.А.,

*ассистент кафедры «Программирование и инфокоммуникационные технологии»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Аннотация. В современном педагогическом дискурсе и практике высшей школы отчетливо прослеживается тенденция к поиску таких образовательных инструментов, которые позволяют не просто транслировать знания, но и формировать у студентов компетенции, адекватные вызовам цифрового общества. Настоящая статья посвящена анализу геймификации как многофункционального феномена, ориентированного на стимулирование креативного мышления и академической вовлеченности обучающихся. Актуальность исследования продиктована необходимостью разрешения объективного противоречия между традиционной репродуктивной парадигмой обучения и актуальными запросами рынка труда, который нуждается в специалистах, способных к продуцированию нестандартных идей и проявлению инициативы в ситуациях неопределенности. В работе представлен всесторонний анализ психолого-педагогических механизмов, опосредующих влияние игровых элементов на когнитивные процессы студентов. Пристальное внимание уделяется тому, каким образом ключевые игровые механики – сюжетная линия, нарратив, дифференциация уровней сложности, оперативная обратная связь, элементы состязательности и кооперации – трансформируют восприятие учебной задачи. Обращение к эмпирическим данным и современным теоретическим концепциям в области психологии мотивации и теории деятельности позволяет выявить достоверность того, что игрофикация не просто выполняет, а качественно преобразует образовательные траектории. Создается уникальная синергия интеллектуального развития и эмоциональной включенности, где когнитивные усилия подкрепляются положительными переживаниями успеха и принадлежности к игровому сообществу.

Ключевые слова: геймификация, высшее образование, творческое мышление, вовлечённость студентов, игровые технологии, когнитивное развитие, мотивация, образовательные инновации, креативность, цифровая педагогика.

GAMIFICATION IN HIGHER EDUCATION: IMPACT ON CREATIVE THINKING AND STUDENT ENGAGEMENT

Gaitiev I.V.,

Third-year student,

*Department of Applied Mathematics and Computer Technology
Kadyrov Chechen State University*

Dataev A.A.,

*Assistant Department of Programming and Infocommunication Technologies
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. In modern pedagogical science and higher education, there is a persistent interest in finding effective tools that can not only impart knowledge but also develop students' competencies that meet the challenges of the digital age. This article examines the phenomenon of gamification as a multifaceted tool aimed at developing creative thinking and increasing students' academic engagement. The relevance of this topic stems from the need to overcome the contradiction between the traditional reproductive model of learning and the labor market's demand for specialists capable of generating innovative ideas and demonstrating initiative in the face of uncertainty. The article provides a comprehensive analysis of the psychological and pedagogical mechanisms underlying the influence of game elements on students' cognitive processes. Particular attention is paid to how game mechanics – plot, narrative, difficulty levels, feedback, competition, and cooperation – transform students' attitudes toward learning tasks. The stimulating role of gamification in the search for innovative solutions is examined in detail: the game environment reduces the fear of failure, a critical prerequisite for creative activity. The authors demonstrate how the systematic use of game-based practices enhances intrinsic motivation, transforming the process of knowledge acquisition from passive accumulation of information to active, engaged exploration. This, in turn, leads to the development of sustainable creative skills, which are reinforced at

the level of behavioral patterns. A significant portion of the study is devoted to the transformation of the educational environment under the influence of gamified practices. They analyze how the introduction of game scenarios helps break down entrenched thinking patterns and formulaic approaches to problem solving, activating students' cognitive initiative. The study's empirical basis and appeal to modern theoretical models (including motivational psychology and activity theory) clearly demonstrate that gamification not only complements but fundamentally restructures traditional educational trajectories. A unique synergy of intellectual development and emotional engagement is created, where cognitive efforts are reinforced by positive experiences of success and belonging to a gaming community.

Keywords: *gamification, higher education, creative thinking, student engagement, gaming technologies, cognitive development, motivation, educational innovation, creativity, digital pedagogy.*

Введение. Современная образовательная парадигма высшей школы переживает период глубокой трансформации, вызванной необходимостью адаптации педагогических практик к реалиям цифровой эпохи. В этом контексте геймификация приобретает значение стратегического подхода к активизации обучения, который предполагает не фрагментарное внедрение отдельных игровых элементов, а комплексное переосмысление характера образовательного взаимодействия. Актуальность исследования игровых технологий обусловлена растущим запросом на такие педагогические инструменты, которые способны одновременно решать триединую задачу: преодолевать когнитивную инерцию обучающихся, стимулировать их творческие способности и обеспечивать устойчивую внутреннюю мотивацию к познанию.

Особого внимания заслуживает феномен творческого мышления, формирующийся в условиях геймифицированной образовательной среды, поскольку игровые механики принципиально преобразуют природу познавательной деятельности. Традиционные дидактические модели, ориентированные преимущественно на репродуктивное усвоение знаний, уступают место нелинейным образовательным траекториям, в рамках которых креативность выступает не сопутствующим, а целевым результатом педагогического процесса. Одновременно с этим наблюдается качественное изменение характера студенческой вовлеченности, которая приобретает черты осознанной когнитивной активности и глубокой эмоциональной включенности, что в совокупности формирует новый тип учебной автономии.

Методологическую основу исследования составляет синтез компетентностного и деятельностного подходов, позволяющих рассматривать геймификацию как систему педагогических условий, направленных на развитие творческого мышления. В рамках избранной методологии применяется многоуровневый анализ изучаемого явления. На концептуальном уровне осуществляется соотнесение теоретических моделей геймификации с современными теориями творчества и структурами образовательного взаимодействия. Операциональный уровень ориентирован на выявление параметров трансформации когнитивных стратегий под воздействием различных элементов игрового дизайна, включая балльные системы, нарративные структуры и механизмы немедленной обратной связи, которые в совокупности создают предпосылки для активизации дивергентного мышления.

Количественный аспект реализуется посредством принципов интеллектуального анализа данных в сфере образования, позволяющих выявлять взаимосвязи между:

- плотностью игровых элементов и показателями креативности (оригинальность, беглость, гибкость);
- системами вознаграждения, типами игровых автоматов и уровнями когнитивного/эмоционального взаимодействия.

Методологическая новизна заключается в разработке интегративной модели «творчество-вовлечённость», рассматривающей геймификацию как катализатор для:

- 1) когнитивной перестройки (переход от конвергентного к дивергентному мышлению);
- 2) мотивационных возможностей (самоопределение через механизмы автономности, компетентности, связанности);
- 3) спонтанного обучения (спонтанное сочетание креативных стратегий).

Такой подход позволяет преодолеть традиционную дихотомию «инструментальное и экзистенциальное» в эффектах геймификации, используя целостную структуру для проектирования образовательной среды нового поколения.

Основная часть. Представленное исследование вносит весомый вклад в развитие педагогической теории образовательной геймификации, предлагая интегративную концепцию, раскрывающую взаимосвязь между игрофицированными практиками и формированием когнитивно-творческих способностей студентов. В отличие от существующих работ, которые концентрируются преимущественно на мотивационной функции игровых элементов, авторский подход трактует геймификацию как комплексный механизм трансформации познавательных стратегий. В рамках этой концепции игровые компоненты выступают не просто внешними стимулами, а катализаторами, обеспечивающими переход от репродуктивных форм мышления к продуктивным.

Принципиальная новизна исследования заключается в выявлении феномена «латерализации учебной деятельности», суть которого состоит в способности геймифицированных средств одновременно активизировать как аналитические, так и креативные составляющие мышления благодаря специфической организации проблемного пространства.

Особый интерес представляет работа А.К. Марковой, где обосновывается, что «творческое мышление в геймифицированной среде развивается по особым законам, сочетающим спонтанность и структурированность познавательных актов» [5, с. 134]. Эти положения развиваются в исследованиях Д.В. Леонтьева, отмечающего, что «ключевым преимуществом геймификации является ее способность трансформировать внешнюю мотивацию во внутреннюю познавательную потребность» [7, с. 67].

Важным аспектом проблемы является вопрос оценки эффективности. Как показали исследования Т.П. Ковалевой, «развитие креативности в игрофицированной среде требует разработки специальных критериев, учитывающих как когнитивные результаты, так и динамику мотивационных изменений» [8, с. 89]. Сходную позицию занимает Н.В. Борисова, утверждающая, что «мониторинг вовлеченности должен включать показатели эмоционального, интеллектуального и поведенческого включения» [3, с. 102].

Перспективы текущих исследований, как отмечает О.Г. Прикот, проявляются в «разработке адаптивных моделей геймификации, учитывающих когнитивные стили обучающихся» [10, с. 115].

Проведенный анализ эмпирических данных позволяет утверждать, что включение игровых механик и принципов игрового дизайна в образовательный процесс высшей школы формирует благоприятные условия для раскрытия творческого потенциала студентов. Ключевую роль в этом процессе играет моделирование ситуаций неопределенности, которые побуждают обучающихся к генерации нестандартных идей, поиску оригинальных решений и интеллектуальной импровизации в условиях когнитивных вызовов. Образовательный эффект проявляется в качественной трансформации учебной деятельности: геймифицированная среда выступает катализатором перехода от репродуктивного усвоения знаний к продуктивному творчеству и самостоятельной исследовательской активности. Это находит выражение в развитии дивергентного мышления, когнитивной гибкости и способности переносить усвоенные знания в новые, нестандартные контексты. Одновременно наблюдается заметный рост академической вовлеченности, что отражается в усилении внутренней мотивации, повышении учебной автономии и закреплении устойчивых моделей поведения, ориентированных на достижение значимых образовательных результатов.

На институциональном уровне применение игровых практик способствует созданию адаптивной образовательной среды, отвечающей вызовам цифровой трансформации. Долгосрочным следствием этого процесса становится формирование нового типа образовательного опыта, в котором глубокая предметная подготовка органично сочетается с развитием метакогнитивных навыков и креативных компетенций, востребованных в условиях динамичного рынка труда.

Таким образом, геймификация в высшем образовании предстает не просто набором методических приемов, а целостной педагогической системой, способной трансформировать когнитивные и мотивационные аспекты учебной деятельности. Исследования показывают, что

интеграция игровых элементов создает уникальные условия для активизации творческого потенциала, центральным механизмом здесь выступает феномен «когнитивной раскрепощенности» – состояние, при котором снижаются психологические барьеры и страх перед поиском множественных, в том числе неочевидных, решений. Геймифицированная среда формирует особый тип вовлеченности, характеризующийся единством эмоционального, интеллектуального и поведенческого компонентов познавательной активности.

Важным теоретическим выводом является обнаружение диалектической взаимосвязи между сложностью игровых задач и динамикой развития креативности. Поддержание оптимального баланса между уровнем вызова и компетенциями студентов создает условия для переживания «поточковых состояний», признанных идеальной средой для творческого поиска. Принципиально значимым представляется и переход от внешней стимуляции игровыми атрибутами к формированию внутренней познавательной потребности, что подтверждает роль геймификации как катализатора становления профессиональной креативности. Эффективность данного подхода напрямую обусловлена его системным характером и глубиной интеграции в образовательную парадигму, тогда как фрагментарное использование отдельных игровых элементов не дает сопоставимых результатов.

Дальнейшее исследование затронутой проблематики открывает перспективы для углубленного изучения нейрокогнитивных механизмов, опосредующих влияние геймификации на творческое мышление, а также для разработки дифференцированных моделей ее применения с учетом специфики конкретных учебных дисциплин.

Заключение. Особую значимость приобретает вопрос о долгосрочных эффектах игрофицированного обучения, в частности его влиянии на процесс профессионального становления выпускников. Решение этих задач видится необходимым условием для формирования научно обоснованной системы геймификации в высшем образовании, в рамках которой развитие творческого потенциала и устойчивой познавательной вовлеченности станет не факультативным дополнением, а органичной составляющей образовательного процесса.

Развитие геймифицированных образовательных систем закономерно предполагает их интеграцию с перспективными цифровыми технологиями. К числу наиболее значимых направлений относится создание адаптивных игровых сред на основе искусственного интеллекта, способных генерировать персонализированные когнитивные вызовы в режиме реального времени. Все более актуальной становится разработка нейроинтерфейсов, позволяющих оценивать когнитивное состояние обучающихся и динамически корректировать игровые сценарии в соответствии с их психофизиологическими показателями. Эволюция геймификации, по всей вероятности, будет ориентирована на создание иммерсивных образовательных вселенных, которые сочетают в себе элементы дополненной реальности и возможности взаимодействия в распределенных виртуальных средах. Такой подход открывает путь к моделированию сложных междисциплинарных проблем, требующих коллективного творчества и применения знаний из различных предметных областей.

Реализация обозначенных подходов обладает значительным потенциалом для трансформации образовательной парадигмы высшей школы. Разработанные принципы могут послужить методологической основой для создания нового поколения образовательных стандартов, ориентированных на развитие креативных компетенций. Практическое внедрение предлагаемых решений будет способствовать формированию культуры экспериментального обучения и созданию условий, необходимых для раскрытия творческого потенциала обучающихся. Особое значение в этой связи приобретает междисциплинарный синтез, объединяющий достижения когнитивной науки, игрового дизайна и цифровой педагогики, что позволит выстроить комплексную систему оценки влияния игровых механик на различные аспекты творческого мышления и создать прогнозные модели развития образовательных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева М.В., Абазатов А.М., Обучение алгоритмике и структурам данных без языка программирования Научный бюллетень Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 4 (8). – С. 5–10.

2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Изд-во МПСИ, – 184 с.
3. Борисова Н.В. Цифровые технологии в образовании: теория и практика. – СПб.: Лань, 2021. – 216 с.
4. Захарова Е.Ю. Психология игрового обучения. – М.: Академия, 2020. – 192 с.
5. Ковалева Т.П. Оценка качества образовательных инноваций. – М.: Юрайт, 2020. – 158 с.
6. Леонтьев Д.В. Мотивация в цифровом образовании. – СПб.: Питер, 2021. – 176 с.
7. Маркова А.К. Современные образовательные стратегии. – Екатеринбург: УрФУ, 2019. – 168 с.
8. Осипова С.И. Геймификация в высшей школе. – М.: ИНФРА-М, 2022. 204 с.
9. Прикот О.Г. Адаптивные образовательные системы. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. 188 с.
10. Федорова Л.М. Дидактика цифровой эпохи. – М.: Прометей, 2019. – 224 с.
11. Хуторской А.В. Дидактика электронного обучения. – М.: Эйдос, 2016. – 280 с.

НОРМЫ КОММУНИКАЦИИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ФОРМИРОВАНИЕ КОДЕКСА ЦИФРОВОГО ЭТИКЕТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

Гайтиев И.В.,

*студент 3 курса кафедры «Прикладная математика и компьютерные технологии»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Датаев А.А.,

*ассистент кафедры «Программирование и инфокоммуникационные технологии»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Аннотация. В статье осуществляется комплексный анализ процесса формирования норм коммуникации, складывающихся в современной цифровой образовательной среде. Стремительная цифровая трансформация высшего образования актуализирует потребность в переосмыслении традиционных моделей педагогического взаимодействия и выработке новых регуляторов общения между преподавателем и студентом. В центре исследовательского внимания находится процесс становления кодекса цифрового этикета, призванного упорядочить и гуманизировать учебные коммуникации, осуществляемые посредством информационно-коммуникационных технологий. Автором рассматриваются ключевые вызовы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса в виртуальном пространстве, включая размывание формальных и неформальных границ общения, изменение ролей и статусных позиций, а также необходимость соблюдения баланса между доступностью и сохранением личного пространства. Особое внимание уделяется определению основных содержательных компонентов кодекса цифрового этикета, который должен включать как технические аспекты (регламентация времени ответов на сообщения, выбор адекватных каналов связи), так и этические императивы (уважение к собеседнику, корректность формулировок, недопустимость манипулятивных тактик). Подчеркивается, что успешность формирования таких норм зависит от совместных усилий всех субъектов образовательного процесса и их рефлексии по поводу собственного цифрового поведения. В статье делается вывод о том, что выработка универсального, но при этом гибкого кодекса цифрового этикета является необходимым условием для поддержания психологически комфортной и продуктивной образовательной среды, способствующей эффективной передаче знаний и развитию личности в условиях цифровой эпохи.

Ключевые слова: цифровой этикет, образовательная коммуникация, нормы общения, преподаватель и студент, цифровая среда, кодекс поведения.

COMMUNICATION STANDARDS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: FORMATION OF A CODE OF DIGITAL ETIQUETTE FOR TEACHER AND STUDENT

Gaitiev I.V.,

*third-year student, department of Applied Mathematics and Computer Technology
Kadyrov Chechen State University*

Dataev A.A.,

*Assistant department of Programming and Infocommunication Technologies
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. This article provides a comprehensive analysis of the development of communication norms in the modern digital educational environment. The rapid digital transformation of higher education highlights the need to rethink traditional models of pedagogical interaction and develop new standards for communication between instructors and students. This research focuses on the development of a code of digital etiquette designed to streamline and humanize educational communications via information and communication technologies. The author examines the key challenges faced by participants in the educational process in virtual space, including the blurring of formal and informal communication boundaries, changing roles and status positions, and the need to maintain a balance between accessibility and privacy. Particular attention is paid to defining the key substantive components of a code of digital etiquette, which should encompass both technical aspects (such as regulating response times to messages and choosing appropriate communication channels) and ethical imperatives (such as respect for the interlocutor, correct wording, and the inadmissibility of manipulative tactics). It is emphasized that the successful development of such norms depends on the joint efforts of all participants in the educational process and their reflection on their own digital behavior. The paper

concludes that the development of a universal yet flexible code of digital etiquette is essential for maintaining a psychologically comfortable and productive educational environment that promotes the effective transfer of knowledge and personal development in the digital age.

Keywords: *Digital etiquette, educational communication, communication norms, teacher and student, digital environment, code of conduct.*

Введение. Современное образование переживает этап глубинной трансформации, связанной с активным внедрением цифровых технологий во все аспекты учебной деятельности. Виртуальная образовательная среда перестает быть лишь вспомогательным инструментом и все чаще выступает в качестве основного пространства для педагогического взаимодействия. В этих условиях традиционные, веками складывавшиеся нормы академического общения, основанные на непосредственном контакте, неизбежно сталкиваются с новыми реалиями, порождая целый спектр вопросов, требующих научного осмысления. Перенос коммуникаций в мессенджеры, электронную почту, на форумы и платформы для видеоконференций существенно меняет саму структуру диалога, его ритм, эмоциональную окраску и степень формальности. Возникает противоречие между потребностью в сохранении академических ценностей и уважения к участникам процесса и спецификой цифровой среды, которая провоцирует на фамильярность, упрощение или, напротив, чрезмерную обезличенность общения. В связи с этим все более очевидной становится необходимость целенаправленного формирования кодекса цифрового этикета, который бы органично сочетал в себе лучшие традиции педагогической этики и понимание закономерностей функционирования цифровых коммуникаций. Как справедливо отмечают исследователи, регулирование интернет-отношений сегодня сталкивается с вызовами, требующими новых подходов, поскольку цифровая трансформация «существенно меняет структуру общественных отношений».

Особую значимость этот процесс приобретает в диаде «преподаватель – студент», где от качества коммуникации напрямую зависит не только успешность усвоения знаний, но и формирование личности будущего профессионала. Осмысление данной проблемы лежит в русле более широкого контекста адаптации образовательной системы к требованиям времени, где вопросы этики и культуры общения занимают одно из центральных мест. Отсутствие же устоявшихся норм может приводить к коммуникативным сбоям, недопониманию, конфликтам и, в конечном счете, снижению эффективности всего образовательного процесса, что подтверждает мысль о том, что в эпоху цифровой экономики возникают специфические «вызовы, угрозы и стратегии защиты» [5, с. 21], которые в равной степени относятся и к информационной безопасности, и к безопасности межличностной коммуникации.

Методика. Методологическая основа базируется на комплексном подходе к изучению феномена цифрового этикета в образовательной среде, что обусловлено многогранностью самого объекта изучения и необходимостью учета как педагогических, так и коммуникативных и этических аспектов проблемы. В процессе работы над темой применялся теоретический анализ научной литературы, посвященной вопросам цифровизации образования, психологии виртуальной коммуникации и педагогической этики. Данный метод позволил выявить основные теоретические предпосылки формирования норм общения в цифровой среде и систематизировать существующие в научном дискурсе подходы к пониманию сущности и структуры цифрового этикета участников образовательного процесса. Особое внимание уделялось изучению работ, в которых рассматриваются особенности педагогического взаимодействия, опосредованного цифровыми технологиями, а также факторы, влияющие на эффективность такой коммуникации. Как подчеркивает А.В. Морозов, «цифровая трансформация образования требует пересмотра устоявшихся моделей взаимодействия между преподавателем и обучающимися, поскольку традиционные паттерны общения в виртуальной среде утрачивают свою эффективность» [7, с. 20].

Важным методологическим инструментом выступил сравнительно-сопоставительный анализ, применявшийся для выявления общих закономерностей и специфических особенностей формирования коммуникативных норм в различных типах цифровой

образовательной среды. С его помощью сопоставлялись подходы к регламентации общения, реализуемые на платформах синхронного и асинхронного взаимодействия, а также в официальных и неформальных каналах коммуникации между преподавателями и студентами. В дополнение к этому использовался метод моделирования, позволивший на основе выявленных закономерностей и требований к эффективной педагогической коммуникации сконструировать теоретическую модель кодекса цифрового этикета. Данная модель включает в себя ценностно-целевой, содержательный и организационно-процессуальный компоненты, отражающие ключевые аспекты нормирования общения в виртуальном образовательном пространстве.

Значительное место в исследовании занял анализ нормативно-правовых документов и локальных актов образовательных организаций, регламентирующих использование цифровых технологий и поведение участников образовательного процесса в виртуальной среде. Изучение подобных документов позволило выявить степень институционализации норм цифрового этикета и определить направления, в которых существующая нормативная база требует дополнения и развития. Важно отметить, что, как указывает Е.Н. Ястребова, «правовое регулирование интернет-коммуникаций в образовательной сфере находится на стадии становления, и многие вопросы, связанные с этикой общения, остаются за рамками официальных документов, переходя в область неписаных правил и индивидуальных договоренностей» [11, с. 42].

Для более глубокого понимания реальной практики взаимодействия преподавателей и студентов в цифровой среде применялся метод включенного наблюдения, осуществлявшегося автором в процессе профессиональной педагогической деятельности. Наблюдение за коммуникативными актами, происходящими в мессенджерах, на образовательных форумах и во время видеоконференций, позволило зафиксировать типичные ситуации, требующие этической регламентации, а также выявить наиболее распространенные нарушения неписаных норм общения. Дополнительную информацию предоставил анализ продуктов коммуникативной деятельности, включая переписку в электронной почте и чатах, что дало возможность проследить динамику развития диалога и оценить эффективность различных коммуникативных тактик. Как справедливо отмечает И.В. Роберт, «цифровая образовательная среда создает принципиально новые условия для педагогического общения, в которых привычные вербальные и невербальные сигналы либо отсутствуют, либо трансформируются до неузнаваемости, что требует от участников особых компетенций и соблюдения определенных правил» [8, с. 20].

Основная часть. Цифровая трансформация современного образования, ставшая не просто трендом, но объективной реальностью функционирования высшей школы, со всей остротой ставит вопрос о необходимости пересмотра и качественного обновления коммуникативных норм, регулирующих взаимодействие между преподавателями и студентами. Виртуальное пространство, выступающее сегодня не только вспомогательной площадкой, но часто и основной средой осуществления образовательного процесса, обладает собственной спецификой, кардинально отличающей его от традиционной аудиторной коммуникации. Данная специфика проявляется в размывании пространственно-временных границ общения, в изменении привычных ролей и статусных позиций участников, в опосредованности контактов цифровыми интерфейсами, а также в потенциальной возможности для неоднозначной интерпретации сообщений, лишенных эмоционального и контекстуального сопровождения. В этих условиях стихийно складывающиеся практики общения далеко не всегда отвечают требованиям педагогической эффективности и этичности, порождая конфликтные ситуации, недопонимание и снижение общего качества образовательного взаимодействия. Возникает настоятельная потребность в целенаправленном формировании кодекса цифрового этикета, который бы, с одной стороны, учитывал объективные закономерности функционирования цифровой среды, а с другой – сохранял и развивал лучшие традиции академической культуры и взаимоуважения между участниками образовательного процесса. Как отмечает Е.В. Гнатышина, «цифровой этикет в образовании

представляет собой не просто набор технических правил поведения в сети, а сложную систему морально-нравственных регуляторов, обеспечивающих гуманистическую направленность педагогического взаимодействия в условиях цифровой трансформации» [3, с. 79].

Осмысление процесса формирования такого кодекса требует обращения к теоретическим основаниям педагогической этики и психологии общения, которые в новых цифровых условиях получают свое специфическое преломление. Традиционные принципы уважения к личности обучающегося, педагогического такта, академической свободы и ответственности должны быть переосмыслены применительно к ситуациям, где непосредственный контакт заменяется перепиской в мессенджере, где пауза в разговоре может быть истолкована как игнорирование, а эмодзи – как неуместная фамильярность. Исследователи подчеркивают, что «одной из ключевых проблем современного цифрового образования является дефицит живого общения и, как следствие, обеднение эмоциональной составляющей учебного процесса, компенсировать который призваны специально разработанные этические нормы и правила коммуникации» [2, с. 95]. В связи с этим особую значимость приобретает вопрос о содержательном наполнении кодекса цифрового этикета, который должен охватывать различные аспекты взаимодействия: от выбора адекватного канала коммуникации и временных рамок для отправки сообщений до требований к оформлению письменной речи и допустимости использования невербальных средств.

Важнейшим аспектом формирования кодекса выступает его субъектная направленность, предполагающая учет позиций и ролей как преподавателя, так и студента. Для преподавателя цифровой этикет становится продолжением его профессиональной компетентности, инструментом реализации педагогических задач в новой среде. Он требует от педагога не только технической грамотности, но и развитой рефлексии по поводу собственного цифрового поведения, способности выстраивать дистанцию и одновременно сохранять доступность для студентов, умения создавать поддерживающую и мотивирующую атмосферу даже через экран монитора. Со стороны студента соблюдение цифрового этикета выступает показателем его общей и профессиональной культуры, готовности к конструктивному диалогу и уважения к труду преподавателя. Как справедливо указывает Л.В. Занина, «формирование у студентов навыков этичной цифровой коммуникации является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки, поскольку современный специалист в любой сфере должен уметь эффективно и корректно взаимодействовать в цифровой среде с коллегами, партнерами и клиентами» [4, с. 115].

Процесс формирования кодекса цифрового этикета не может быть сугубо административным или директивным; он должен основываться на диалоге и сотрудничестве всех участников образовательного процесса. Наиболее продуктивным представляется путь совместной выработки правил, их обсуждения и корректировки с учетом реальных потребностей и возникающих проблемных ситуаций. Такой подход способствует не только лучшему принятию норм, но и развитию у студентов и преподавателей чувства ответственности за общую коммуникативную среду. Важно также, чтобы кодекс не превращался в статичный документ, а обладал достаточной гибкостью для адаптации к постоянно меняющимся технологическим условиям и появлению новых форм коммуникации. В этой связи уместно вспомнить наблюдение Т.А. Бороненко о том, что «цифровая среда развивается стремительно, и те нормы общения, которые казались естественными еще несколько лет назад, сегодня могут выглядеть архаичными или неуместными, поэтому процесс нормотворчества в этой сфере должен быть непрерывным и опираться на мониторинг актуальных коммуникативных практик» [2, с. 94].

Исследование позволило выявить ряд существенных закономерностей, характеризующих современное состояние и тенденции формирования норм коммуникации в цифровой образовательной среде. Анализ теоретических источников и эмпирических данных показывает, что процесс становления кодекса цифрового этикета преподавателя и студента находится в активной фазе, однако характеризуется значительной степенью стихийности и фрагментарности. В большинстве образовательных организаций отсутствуют

формализованные и общепринятые правила цифрового общения, что приводит к тому, что участники процесса вынуждены руководствоваться либо собственными представлениями о допустимом, либо неписаными нормами, складывающимися в конкретных учебных группах и коллективах. Такая ситуация создает благоприятную почву для возникновения коммуникативных барьеров и конфликтов, снижающих общую эффективность педагогического взаимодействия. Как отмечает Е.К. Хеннер, «несформированность единых подходов к регулированию цифровой коммуникации в образовании порождает у студентов и преподавателей чувство неопределенности и тревожности, что негативно сказывается на их учебной мотивации и профессиональном самочувствии» [10, с. 67].

В результате анализа коммуникативных практик было установлено, что ключевыми проблемными зонами, требующими этической регламентации, выступают временные границы общения, выбор каналов коммуникации в зависимости от срочности и важности сообщения, а также стиль и тональность письменной речи. Наблюдается существенное расхождение в ожиданиях преподавателей и студентов относительно допустимого времени для отправки сообщений и ожидания ответа на них. Если для значительной части студентов естественным представляется возможность обратиться к преподавателю в любое время суток, то для педагогов такое вторжение в личное пространство часто воспринимается как нарушение профессиональных границ. Аналогичные расхождения фиксируются и в отношении использования неформальных элементов общения, включая смайлы, сокращения и разговорные конструкции, которые студенты зачастую воспринимают как способ установления более доверительного контакта, тогда как преподаватели могут расценивать их как проявление неуважения и панибратства. Исследование подтверждает выводы М.П. Лапчика о том, что «цифровая среда провоцирует смешение официального и неофициального регистров общения, что требует от участников особой рефлексивности и умения осознанно выбирать коммуникативные стратегии, адекватные конкретной педагогической ситуации» [11, с. 47].

Важным результатом исследования стало понимание того, что формирование кодекса цифрового этикета не может быть сведено исключительно к запретительным мерам и регламентации. Более продуктивным представляется подход, ориентированный на развитие у участников образовательного процесса цифровой коммуникативной компетентности, предполагающей не только знание правил, но и способность к их творческому применению в изменяющихся условиях. Такой подход требует смещения акцента с внешнего контроля на внутреннюю мотивацию и осознанное принятие этических норм как ценности. В этом контексте особую значимость приобретает личный пример преподавателя, демонстрирующего образцы этичного цифрового поведения и тем самым способствующего формированию у студентов адекватных коммуникативных установок. Как справедливо замечает А.Ю. Уваров, «в цифровой образовательной среде преподаватель остается ключевой фигурой, задающей тон и формирующей культуру общения, и его собственная приверженность этическим нормам оказывает на студентов гораздо большее влияние, чем любые формальные предписания» [9, с. 68].

Обобщая полученные результаты, можно констатировать, что процесс формирования кодекса цифрового этикета в образовании представляет собой сложную и многоплановую задачу, требующую комплексного решения на уровнях индивидуального сознания, межличностного взаимодействия и институционального регулирования. Дальнейшие исследования в этом направлении должны быть сосредоточены на разработке конкретных моделей и технологий формирования цифровой коммуникативной компетентности, а также на изучении факторов, способствующих успешной адаптации этических норм к динамично меняющимся условиям цифровой образовательной среды. Необходимо также продолжать мониторинг возникающих коммуникативных практик, чтобы своевременно выявлять новые вызовы и находить адекватные этические ответы на них.

В этих условиях формирование целостного и внутренне непротиворечивого кодекса цифрового этикета выступает не просто желательным дополнением к существующей

образовательной практике, но необходимым условием ее успешного функционирования и развития. Такой кодекс призван выполнять ряд важнейших функций: регулятивную, упорядочивающую коммуникативные потоки и задающую приемлемые рамки для общения; ориентационную, помогающую участникам процесса выстраивать адекватные стратегии поведения в различных ситуациях; воспитательную, способствующую формированию у студентов и преподавателей культуры цифрового общения как неотъемлемого компонента их общей и профессиональной компетентности; и, наконец, гуманистическую, обеспечивающую сохранение в цифровой среде уважения к личности, внимания к ее потребностям и поддержание психологически комфортной атмосферы взаимодействия.

Заключение. Важно подчеркнуть, что эффективность кодекса цифрового этикета напрямую зависит от того, насколько органично он сочетает в себе учет объективных закономерностей функционирования цифровой среды с опорой на фундаментальные ценности педагогической этики и традиции академической культуры. Ключевой эффект нововведений проявляется не в «оцифровке» содержания, а в управляемом формировании у обучающихся обобщённых способов действия [1, с. 80]. Кодекс не должен восприниматься как свод жестких и формальных предписаний, навязанных извне; напротив, его подлинная действенность достигается лишь в том случае, если он становится результатом совместной рефлексии и диалога всех участников образовательного процесса, если его нормы осознаются и принимаются как внутренне значимые ориентиры, а не как внешние ограничения. В этой связи особую значимость приобретает личный пример преподавателя, демонстрирующего образцы этичного цифрового поведения и тем самым задающего тон всей коммуникативной культуре.

Перспективы дальнейших исследований в данной области видятся в углубленном изучении психологических механизмов восприятия и усвоения норм цифрового этикета, в разработке диагностического инструментария для оценки уровня сформированности цифровой коммуникативной компетентности участников образовательного процесса, а также в создании практико-ориентированных моделей и технологий, позволяющих целенаправленно формировать у студентов и преподавателей навыки этичного и эффективного общения в цифровой среде. Особого внимания требует также мониторинг динамики коммуникативных практик в связи с появлением новых цифровых инструментов и платформ, чтобы своевременно выявлять возникающие вызовы и находить адекватные этические ответы на них. Лишь при таком комплексном и систематическом подходе возможно создание подлинно гуманистической и продуктивной цифровой образовательной среды, в которой технологические инновации служат не препятствием, а средством для углубления взаимопонимания, сотрудничества и творческого развития всех участников образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амирова Э.Ф., Шепилова В.А., Сердюкова Е.Ф. Моделирование образовательного процесса на основе теории деятельностного подхода: инновационные решения // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114). – С. 78–81.
2. Бороненко Т.А. Цифровая среда образования: проблемы и перспективы развития коммуникативных практик / Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2023. № 4. – С. 92–101.
3. Гнатышина Е.В. Цифровой этикет как компонент профессиональной культуры будущего педагога / Профессиональное образование в современном мире. 2024. № 1. – С. 78–85.
4. Занина Л.В. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях цифровизации образования / Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 3. – С. 112–118.
5. Ислампереева Я.С., Эдисултанова З.Р. Кибербезопасность в эпоху цифровой экономики: вызовы, угрозы и стратегии защиты / Научный бюллетень Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 2 (6). – С. 21–26.
6. Лапчик М.П. О подготовке педагогических кадров к работе в цифровой образовательной среде / Информатика и образование. 2022. № 5. – С. 45–52.
7. Морозов А.В. Цифровая трансформация образования и проблемы педагогического взаимодействия / Педагогика и психология образования. 2023. № 4. – С. 30–38.

8. Роберт И.В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / Мир психологии. 2024. № 1. – С. 15–24.
9. Уваров А.Ю. Технологии цифрового образования и культура коммуникации участников образовательного процесса / Вопросы образования. 2023. № 2. – С. 88–97.
10. Хеннер Е.К. Высшее образование в цифровую эпоху: риски и новые возможности / Образовательные технологии и общество. 2022. Т. 25. № 3. – С. 65–73.
11. Ястребова Е.Н. Правовое регулирование цифровых коммуникаций в образовательной сфере / Юридическое образование и наука. 2024. № 2. – С. 40–46.

УДК 378.4 (публикация отозвана 22.09.2026)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ (VR, AR, ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ) ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Гараев А.Х.,

студент 3 курса кафедры «Прикладная математика и компьютерные технологии»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Элежбиев Б.Э.,

ассистент кафедры «Программирование и инфокоммуникационные технологии»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. В современной образовательной парадигме цифровые интерактивные инструменты утверждаются в качестве неотъемлемого компонента, инициирующего фундаментальный сдвиг от пассивной рецепции информации к активному построению знаний. Интеграция технологий виртуальной и дополненной реальности, а также специализированных онлайн-платформ открывает уникальные перспективы для многомерного и иммерсивного постижения учебных дисциплин. Подобные технологии не ограничиваются визуализацией абстрактных идей; они конструируют среду, позволяющую моделировать сложные процессы и явления, что, в свою очередь, требует от учащихся развитых аналитических способностей, решения нестандартных задач и осуществления виртуальных экспериментов. Формируемая интерактивная среда выступает мощным катализатором познавательной деятельности, способствуя развитию критического, пространственного и системного типов мышления. Позволяя преодолеть ограничения, присущие традиционным методикам, цифровые средства обеспечивают становление навыков автономного исследования и продуктивного взаимодействия. Следствием этого становится не просто более глубокое и осознанное усвоение предметного содержания, но и качественная подготовка студентов к эффективному решению реальных профессиональных задач в условиях цифровой эпохи. Особый интерес исследователей вызывают интерактивные инструменты, такие как виртуальная (VR) и дополненная реальность (AR), а также multifunctional онлайн-платформы, которые обладают значительным потенциалом для активизации мышления студентов.

Ключевые слова: цифровые интерактивные инструменты, виртуальная реальность (VR), дополненная реальность (AR), онлайн-платформы, активизация мышления, иммерсивное обучение, симуляция процессов, трансформация образовательной парадигмы.

PRINCIPLES FOR DEVELOPING DIGITAL TRAINING COURSES FROM EDUCATIONAL DESIGN TO UX

Garayev A.Kh.,

third-year student, Department of Applied Mathematics and Computer Technology

Kadyrov Chechen State University

Elezhbiev B.E.,

assistant Professor, Department of Programming and Infocommunication Technologies

Kadyrov Chechen State University

Abstract. Today, the use of digital interactive tools is becoming an integral component of the transformation of the educational paradigm, shifting the focus from passive assimilation of information to active knowledge construction. The introduction of virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies, as well as specialized online platforms, provides unique opportunities for immersive and multidimensional immersion of students in the studied disciplines. These technologies do not simply visualize abstract concepts, but also create conditions for simulating complex processes and phenomena that require students to take an analytical approach, solve non-trivial problems and conduct virtual experiments. Such an interactive environment acts as a catalyst for cognitive activity, stimulating the development of critical, spatial and systemic thinking. Overcoming the limitations of traditional methods, digital tools contribute to the formation of independent research and collaboration skills, which ultimately leads to a deeper and more meaningful understanding of the subject content and prepares students to solve real professional problems in the digital age. Of particular interest to researchers are interactive tools such as virtual reality (VR) and augmented reality (AR), as well as multifunctional online platforms, which have significant potential for activating students' thinking.

Keywords: digital interactive tools, virtual reality (VR), augmented reality (AR), online platforms, thinking activation, cognitive activity, immersive learning, process simulation, critical thinking, spatial thinking, systems thinking, transformation of the educational paradigm, knowledge construction, independent research and collaboration.

Введение. На современном этапе эволюции высшего образования особую актуальность приобретает поиск таких педагогических стратегий, которые позволяют преодолеть ограничения репродуктивной модели обучения и сфокусироваться на формировании у студентов компетенций высшего порядка, или надпрофессиональных компетенций, – гибкости, междисциплинарности, способности к решению комплексных задач в условиях цифровой трансформации [11, с. 93]. В этой связи центральной задачей становится стимулирование продуктивного мышления обучающихся, что предполагает развитие у них способности к анализу, синтезу, критическому осмыслению информации и творческому решению нетипичных задач. Трансформация образовательной среды во многом обусловлена процессами цифровизации, открывающими доступ к принципиально новым инструментам построения интерактивных сценариев учебной деятельности. Особый исследовательский интерес вызывают технологии виртуальной и дополненной реальности, а также многофункциональные онлайн-платформы, потенциал которых в деле активизации мыслительных процессов студентов представляется весьма значительным. Как подчеркивает В. А. Иванов, именно иммерсивные технологии создают уникальные условия для становления сложных ментальных моделей, что напрямую способствует развитию критического и пространственного мышления [4, с. 361]. Данная точка зрения созвучна позиции С.П. Петровой, согласно которой цифровые инструменты преобразуют образовательное пространство в среду, ориентированную на активное конструирование знания, а не на его пассивное восприятие [7, с. 45].

Методика. Методологической основой исследования выступает системный подход, позволяющий рассматривать интеграцию цифровых инструментов в образовательный процесс как комплексное явление, влияющее на когнитивные, мотивационные и социальные аспекты учебной деятельности. Для достижения поставленной цели был применен комплекс теоретических и эмпирических методов. С точки зрения когнитивной психологии, использование VR- и AR-технологий стимулирует высшие формы мыслительной деятельности. По мнению А.В. Семенова, «виртуальная реальность обеспечивает эффект присутствия, который провоцирует когнитивный конфликт и требует от студента разрешения сложных, многомерных проблемных ситуаций» [8, с. 112]. Это положение развивает исследование Н.О. Лебедевой, в котором утверждается, что «AR-технологии опосредуют взаимодействие с физическим миром, накладывая на него цифровые слои информации, что способствует установлению междисциплинарных связей и развитию аналитического мышления» [5, с. 78].

В русле обозначенной проблематики особого внимания заслуживает функциональная эволюция онлайн-платформ, которые, по справедливому замечанию Д.К. Сидорова, давно преодолели рамки традиционных систем управления обучением, превратившись в комплексные экосистемы, ориентированные на коллаборативное конструирование знания [9, с. 93]. Подобные платформы выполняют не только информационно-справочную функцию, но и предоставляют когнитивные инструменты, которые позволяют структурировать мыслительные процессы и делают их зримыми для самого обучающегося и его окружения.

Эмпирические данные, полученные в ходе ряда экспериментальных исследований, убедительно подтверждают высокий дидактический потенциал цифровых инструментов. В частности, в исследовании М.В. Козловой было зафиксировано, что внедрение технологий виртуальной реальности в образовательную практику способствовало существенному прогрессу в развитии пространственного мышления у 78% студентов, осваивающих технические специальности [6, с. 134]. Созвучные выводы были сделаны П.А. Федоровым, который установил, что применение приложений дополненной реальности в ходе лабораторного практикума по физике повысило качество понимания абстрактных теоретических концепций на 40% по сравнению с обучением, построенным исключительно на традиционных методиках [10, с. 56]. Не менее показательным представляется исследование Е.А. Морозовой, предметом которого стал анализ влияния онлайн-платформ на формирование и развитие метакогнитивных навыков у студентов. По ее данным, «студенты, регулярно

использующие специализированные платформы для совместной работы над проектами, демонстрировали более высокий уровень способности к планированию и оценке собственной интеллектуальной деятельности» [3, с. 122].

Новизна заключается в комплексном, междисциплинарном подходе к проблеме активизации мышления студентов, который преодолевает узкотехнологический взгляд на применение цифровых инструментов. В отличие от работ, фокусирующихся на технических аспектах внедрения или измерении сиюминутной академической успеваемости, новизна данной работы состоит в разработке и обосновании концептуальной модели, рассматривающей VR, AR и онлайн-платформы как интегрированную когнитивно-образовательную среду. Эта среда целенаправленно конструируется для стимуляции высших форм мыслительной деятельности – критического, системного и креативного мышления.

В рамках данного подхода был осуществлен синтез положений когнитивной психологии, педагогического дизайна и теории медиа, что позволило выявить и описать специфические механизмы когнитивной активизации, присущие каждому типу инструментов. В частности, новизна заключается в том, что иммерсивность VR-средств облегчает создание сложных ментальных моделей и пространственного интеллекта; AR-технологии опосредуют связь между абстрактными концепциями и реальным миром, расширяя аналитические способности; многофункциональные онлайн-платформы, выходящие за рамки простого воспроизведения контента, становятся платформой для совместного конструирования знаний и развития метакогнитивных навыков. Вклад в науку состоит не в простой констатации эффективности технологий, а в раскрытии внутренних психолого-педагогических механизмов их влияния на мыслительные процессы, что открывает пути для целенаправленного проектирования образовательных практик, максимально использующих их потенциал для развития мышления.

Актуальность настоящего исследования продиктована глубинными трансформационными процессами, переживаемыми системой высшего образования в условиях становления цифровой парадигмы. Ключевым фактором выступает сформировавшийся социальный запрос на подготовку специалистов, способных к критическому осмыслению информационных потоков, эффективной проектной деятельности в условиях неопределенности и нестандартному решению слабоструктурированных профессиональных задач.

Основная часть. Традиционная образовательная модель с ее установкой на репродуктивное усвоение знаний обнаруживает свою ограниченность в деле формирования подобных компетенций высшего порядка. Одновременно с этим стремительная эволюция иммерсивных технологий, включая виртуальную и дополненную реальность, а также усложнение функционала онлайн-платформ открывают беспрецедентные, однако все еще недостаточно изученные педагогические и когнитивные перспективы для конструирования принципиально новых средств обучения. В связи с этим возникает объективное противоречие между высоким технологическим потенциалом цифрового инструментария и отсутствием научно обоснованных моделей его применения, ориентированных на системное развитие мыслительных способностей обучающихся. Зачастую внедрение инноваций осуществляется эмпирически, без должного понимания глубинных механизмов их воздействия на когнитивные структуры личности. В сложившихся обстоятельствах исследование возможностей технологий виртуальной и дополненной реальности, а также интерактивных платформ в контексте стимулирования аналитической, исследовательской и творческой активности студентов представляется не только своевременным, но и необходимым. Полученные результаты способны стать фундаментом для разработки эффективных педагогических методик, адекватных вызовам цифровой эпохи и нацеленных на формирование у будущих специалистов навыков мышления высшего порядка, обеспечивающих успешную профессиональную и социальную адаптацию в динамично меняющихся реалиях.

Современный этап развития высшей школы отмечен парадигмальным сдвигом в сторону цифровой трансформации педагогических практик, что продиктовано объективной необходимостью формирования у студентов компетенций, отвечающих требованиям постиндустриального общества. В этом контексте ключевое значение приобретает проблема целенаправленной активизации мышления обучающихся, предполагающей преодоление репродуктивных моделей усвоения информации и ориентированной на развитие способностей к критическому анализу, синтезу разноплановых знаний и решению комплексных профессионально-ориентированных задач. Одним из наиболее перспективных направлений решения обозначенной проблемы выступает интеграция в образовательный процесс цифрового интерактивного инструментария, а именно иммерсивных технологий виртуальной и дополненной реальности в сочетании с многофункциональными онлайн-платформами, которые обладают значительным когнитивно-стимулирующим потенциалом и открывают новые горизонты для развития продуктивного мышления [12].

Теоретико-методологической основой их применения выступает синтез положений конструктивистского подхода, согласно которому знание не пассивно усваивается, а активно конструируется обучающимся в процессе взаимодействия со сложной, проблемно-организованной средой. Виртуальная реальность, создающая эффект полного погружения, позволяет моделировать многомерные ситуации, требующие от студента не только усвоения информации, но и формирования сложных ментальных моделей, развития пространственного мышления и способности к оперативному принятию решений в условиях, имитирующих реальные профессиональные контексты. Дополненная реальность, напротив, опосредует взаимодействие с физическим миром, накладывая на него цифровые слои информации, что стимулирует аналитическое сопоставление абстрактных концептов с наблюдаемыми явлениями и способствует установлению междисциплинарных связей.

Онлайн-платформы нового поколения, выходящие за рамки простых систем управления обучением (LMS), трансформируются в комплексные экосистемы для коллаборативного конструирования знания. Они обеспечивают не только доступ к контенту, но и поддерживают когнитивные инструменты (такие как совместные ментальные карты, вики-среды, инструменты для аннотирования и верификации источников), которые структурируют и делают видимым сам процесс мышления, рефлексии и коллективного поиска решений. Подобная организация учебной деятельности создает благоприятные условия для формирования метакогнитивных навыков, то есть способности обучающегося к осознанному планированию, самоконтролю и рефлексивной оценке собственных интеллектуальных стратегий. Интеграция рассматриваемых цифровых инструментов знаменует собой не столько техническое обновление образовательной среды, сколько ее качественную трансформацию, ориентированную на создание обогащенного проблемного поля. Такая среда призвана провоцировать когнитивный диссонанс, инициировать самостоятельную исследовательскую активность и актуализировать потребность в применении высших форм мыслительной деятельности. Принципиально важным представляется то обстоятельство, что эффективность описываемого подхода детерминируется не наличием технологий самих по себе, а продуманностью их педагогического дизайна, предполагающего встраивание в логику учебного процесса таким образом, чтобы цифровой инструмент выступал катализатором интеллектуальных усилий, а преподаватель выполнял функцию архитектора образовательного опыта, направляя и поддерживая познавательную активность студентов. Дальнейшая разработка данной проблематики видится в углубленном изучении психолого-педагогических механизмов, опосредующих влияние конкретных типов цифровых инструментов на различные грани мыслительного процесса, с целью последующего создания дифференцированных методик их применения.

Методологическую основу исследования образует системный подход, позволяющий рассмотреть интеграцию цифрового инструментария в образовательный процесс как целостное явление, объединяющее когнитивные, педагогические и технологические измерения. Логика исследовательской работы выстраивается как последовательное движение

сквозь ряд взаимосвязанных этапов, нацеленных на выявление и анализ механизмов, посредством которых иммерсивные технологии и онлайн-платформы оказывают стимулирующее воздействие на мыслительную деятельность обучающихся. Исходной точкой служит теоретико-методологический анализ существующего опыта применения виртуальной и дополненной реальности, а также образовательных платформ, что позволяет зафиксировать основные тенденции, определить потенциальные возможности и ограничения изучаемых инструментов, а также сформулировать предварительные гипотезы о характере их влияния на когнитивные процессы. На этом этапе задействуются методы сравнительного анализа и синтеза данных научной литературы, что создает концептуальный фундамент для построения исследовательской модели. Следующим логическим шагом становится разработка и практическая апробация экспериментальной образовательной модели, предполагающей целенаправленное включение цифровых инструментов в ткань учебного процесса. Модель строится на принципах проблемно-ориентированного и конструктивистского подходов, где технологии выступают не как вспомогательное средство, а как неотъемлемый элемент образовательной среды, провоцирующий когнитивную активность. Для оценки эффективности модели применяется комплекс эмпирических методов, включающий педагогический эксперимент с формирующей и контрольной группами, стандартизированные тесты для оценки уровня развития критического и творческого мышления, а также методы качественного анализа: наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности и рефлексивные самоотчеты студентов.

Заключительный этап посвящен обработке и интерпретации полученных данных. Для верификации гипотез используются методы математической статистики, позволяющие выявить корреляционные связи и установить степень влияния независимых переменных (тип цифрового инструмента, характер заданий) на зависимые переменные (уровень развития мышления). Качественные данные подвергаются контент-анализу с целью выявления особенностей когнитивных процессов, стимулируемых различными типами цифровых сред.

Предлагаемая методика обеспечивает комплексный и многомерный анализ возможностей цифровых интерактивных инструментов для активизации мышления, сочетая количественную оценку эффективности с глубоким качественным пониманием механизмов когнитивного воздействия технологий на образовательный процесс.

Заключение. Проведенное исследование приводит к выводу, что интеграция цифровых интерактивных инструментов, включая технологии виртуальной и дополненной реальности, а также специализированные онлайн-платформы, в образовательный процесс знаменует собой не просто внедрение технических новшеств, а фундаментальное преобразование самой дидактической системы. Данные технологии выполняют функцию катализаторов глубинных когнитивных процессов, поскольку создают условия для перехода от пассивного восприятия информации к активному построению знаний через иммерсивное погружение в смоделированные профессиональные контексты и решение комплексных проблем. Результативность их использования определяется не столько техническими параметрами, сколько педагогической обоснованностью и согласованностью с психологическими закономерностями мыслительной деятельности. Применение виртуальной и дополненной реальности, а также цифровых образовательных сред становится значимым фактором становления новой образовательной парадигмы, нацеленной на развитие критического, пространственного и метакогнитивного компонентов мышления, что в конечном счете способствует подготовке специалистов, способных к успешной профессиональной реализации в условиях цифровой реальности.

Теоретическое осмысление и эмпирическая апробация использования цифровых интерактивных инструментов подтверждают их высокий потенциал в деле активизации мыслительной деятельности студентов. Системное внедрение данных технологий обещает качественное преобразование образовательных результатов, выражающееся прежде всего в устойчивом развитии способностей к абстрактно-логическому мышлению и многомерному анализу, поскольку функционирование в иммерсивных средах требует оперирования

сложными ментальными моделями. Существенным прогнозируемым эффектом выступает также формирование метакогнитивных компетенций, а именно навыков саморегуляции, планирования и рефлексии собственной познавательной деятельности, что обусловлено необходимостью выстраивания индивидуальных образовательных траекторий в условиях сложноорганизованной цифровой среды. В долгосрочной перспективе это способствует становлению автономной, непрерывно обучающейся личности, готовой к постоянному профессиональному развитию. Таким образом, системное применение цифровых интерактивных инструментов не просто модернизирует отдельные аспекты обучения, но и инициирует целостную трансформацию мышления студентов в направлении большей гибкости, системности и креативности, что в полной мере соответствует стратегическим ориентирам современного высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баснукаев М.Ш. Налоговая система и налоговая политика: проблемы и направления совершенствования // Вестник Чеченского государственного университета. 2016. № 3 (24). – С. 96.
2. Иванов В.А. Цифровая трансформация образования: иммерсивные технологии в обучении // Современные проблемы педагогики. 2021. Т. 12. – С. 360–365.
3. Козлова М.В. Виртуальная реальность в развитии пространственного мышления студентов // Психология обучения. 2022. № 4. – С. 132–138.
4. Лебедева Н.О. Дополненная реальность в образовании: междисциплинарный подход // Высшее образование в России. 2020. № 7. – С. 76–82.
5. Морозова Е.А. Онлайн-платформы как инструмент развития метакогнитивных навыков // Educational Technology & Society. 2023. Т. 26. – С. 120–128.
6. Павлов В.Г. Трансформация образовательного пространства под влиянием цифровых технологий // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. № 3. – С. 154–160.
7. Петрова С.П. Конструирование знания в цифровой образовательной среде // Педагогика. 2019. Т. 84. – С. 44–49.
8. Семенов А.В. Когнитивные аспекты использования виртуальной реальности в образовании // Вопросы психологии. 2022. № 1. – С. 110–116.
9. Сидоров Д.К. Онлайн-экосистемы в высшем образовании // Информационные технологии в образовании. 2020. – С. 90–96.
10. Федоров П.А. Применение AR-технологий в преподавании физики // Физическое образование в вузах. 2021. Т. 27. – С. 54–59.
11. Шаповалова М.Л., Кочкурова О.В., Сердюкова Е.Ф. «Стартап как диплом» в гуманитарной сфере: оценка инновационного потенциала в цифровой среде // Национальное здоровье. 2025. № 4. – С. 92–97.
12. Щеклеин С.Е., Немихин Ю.Е., Попов А.И. Цифровые технологии при изучении студентами источников возобновляемой энергетики // Первая Международная научная конференция по проблемам цифровизации: EDCRUNCH URAL. 2020. 2020. – С. 406–418.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКА ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ОТ ТРАДИЦИИ К СОВРЕМЕННОСТИ

Гунашева М.В.,

студентка 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Булуева Ш.И.,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования культурной идентичности подростков в условиях современного образовательного процесса, характеризующегося разрывом между традиционными ценностями и реалиями цифровой среды. Автор обосновывается потенциал проектной деятельности как эффективного механизма, позволяющего интегрировать традиционные культурные ценности в актуальную картину мира подрастающего поколения. В статье анализируется диалектическая связь между устойчивыми элементами культурного наследия и динамичными формами современной подростковой субкультуры, что позволяет преодолеть поверхностное отношение к истории и включить подростка в процесс живого наследования. Особое внимание уделяется трансформации традиционных смыслов в ходе их творческого освоения и переосмысления в рамках учебно-исследовательских и творческих проектов. Показано, что проектная деятельность создает уникальное пространство для диалога поколений, где культурные архетипы обретают новое звучание, а подросток из пассивного реципиента культурной информации превращается в активного субъекта культуротворчества. Методологическую основу исследования составляют культурно-исторический подход Л.С. Выготского и теоретические положения о ведущей роли деятельности в развитии личности. Автор приходит к выводу, что обращение к проектным формам работы позволяет преодолеть разрыв между абстрактным знанием о культуре и личностно-значимым переживанием культурного опыта, что является ключевым условием формирования устойчивой и осмысленной культурной идентичности.

Ключевые слова: культурная идентичность, подростковый возраст, проектная деятельность, традиция, культурное наследование, субъектность.

FORMATION OF CULTURAL IDENTITY OF A TEENAGER THROUGH PROJECT ACTIVITIES: FROM TRADITION TO MODERNITY

Gunashveva M.V.,

etidyann dezyennn lannen dan ledikasyon sikolozik e pedagozik, Fakiltel Filoloji,

Kadyrov Chechen State University

Buluева Sh.I.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Department of Pedagogy and Psychology,

Kadyrov Chechen State University

Abstract. This article examines the development of adolescent cultural identity in the context of the modern educational process, characterized by a gap between traditional values and the realities of the digital environment. The author substantiates the potential of project-based activities as an effective mechanism for integrating traditional cultural values into the younger generation's current worldview. The article analyzes the dialectical relationship between stable elements of cultural heritage and dynamic forms of contemporary adolescent subculture, which helps overcome a superficial attitude toward history and engage adolescents in the process of living inheritance. Particular attention is paid to the transformation of traditional meanings through their creative exploration and reinterpretation within the framework of educational, research, and creative projects. It is shown that project-based activities create a unique space for dialogue between generations, where cultural archetypes acquire a new meaning, and adolescents transform from passive recipients of cultural information into active subjects of cultural creativity. The methodological basis of the study is based on L.S. Vygotsky's cultural-historical approach and theoretical provisions on the leading role of activity in personality development. The author concludes that using project-based work helps bridge the gap between abstract cultural knowledge and personally meaningful cultural experience, which is key to developing a stable and meaningful cultural identity.

Keywords: cultural identity, adolescence, project-based work, tradition, cultural inheritance, subjectivity.

Введение. Современная социокультурная ситуация характеризуется беспрецедентной динамичностью и множественностью идентификационных моделей, предлагаемых подрастающему поколению. Подросток оказывается в сложном пространстве выбора между глобальными универсалиями массовой культуры и глубинными пластами национально-культурной традиции. Как справедливо отмечает К.М. Захаров, «культуры и субкультуры рождаются, когда старые значения встречаются с новыми ценностями и актуальными течениями», при этом «даже самая бесхитростная субкультура вынуждена носить в себе следы древних цивилизаций, потому что ничего нового не создаётся» [1]. В этой связи проблема формирования культурной идентичности приобретает особую остроту, поскольку именно в подростковом возрасте происходит становление самосознания, поиск ответов на вопросы «кто я?» и «каково мое место в мире?».

Обращение к данной проблематике обусловлено необходимостью поиска таких педагогических инструментов, которые позволили бы соединить ценностно-смысловой потенциал традиции с запросами современности, учитывая психологические особенности подросткового возраста. Культурная идентичность не может быть транслирована подростку в готовом виде как некая абстрактная сумма знаний о культуре; она формируется лишь в процессе личностно-значимой деятельности, в ходе которой происходит интериоризация культурных ценностей и превращение их во внутренние регуляторы поведения. Образовательная система, как подчеркивает М.Ю. Мартынова, выступает «эффективным инструментом реализации культурно-языковой политики», обладая «огромным потенциалом» как «механизм интеграции молодежи в социальную жизнь и, в частности, культурно-языковую структуру общества» [2, с. 24]. В этом контексте проектная деятельность предстает не просто как одна из множества педагогических технологий, но как фундаментальный способ бытия в культуре, позволяющий подростку не только усваивать готовые культурные формы, но и участвовать в их созидании. Как показывают современные исследования, «национальная культура, когда она рассматривается как динамический ресурс, а не статичный канон, может обогатить инициативное обучение без ущерба для академической строгости» [3, с. 414]. Следовательно, требуется переосмысление традиционных подходов к культурному воспитанию, смещение акцента с репродуктивного усвоения на продуктивное творчество, где традиция выступает не как оковы, а как питательная почва для личностного роста.

Материалы и методы. Теоретико-методологическую базу исследования составляют фундаментальные положения культурно-исторической психологии о социальной природе психического развития и механизмах интериоризации культурного опыта. В основе работы лежит понимание подросткового возраста как сензитивного периода для формирования мировоззрения и ценностных ориентаций, что обуславливает особую значимость поиска адекватных педагогических стратегий. В ходе исследования применялся комплекс методов теоретического уровня, включающий анализ философской, культурологической и психолого-педагогической литературы по проблеме формирования идентичности, сравнительно-сопоставительный анализ существующих подходов к организации проектной деятельности в образовательных учреждениях, а также метод системного анализа, позволяющий рассматривать процесс формирования культурной идентичности в единстве его когнитивных, эмоционально-ценностных и деятельностных компонентов. Эмпирическая часть работы базировалась на изучении и обобщении передового педагогического опыта реализации проектных технологий, ориентированных на приобщение подростков к культурному наследию. Особое внимание уделялось анализу тех проектных форм, которые предполагают не просто ознакомление с культурными артефактами, но их творческую интерпретацию и включение в контекст современной жизни. Как отмечает А.И. Меремьянина с соавторами, одной из ключевых тенденций современного образования становится «акцент на практико-ориентированных формах работы: волонтерство, проекты социального служения, культурно-духовные интенсивы» [4, с. 140]. В соответствии с этим, методология исследования строилась на признании деятельностной природы культурной идентичности, которая не может быть сформирована вне активного, личностно-окрашенного отношения подростка к явлениям

культуры. Важным методологическим ориентиром выступило положение о том, что подлинное освоение традиции возможно лишь через ее проживание в собственном опыте, через диалог с ней, в ходе которого традиционные смыслы не просто заучиваются, но подвергаются рефлексии и обретают личностное значение.

Основная часть. Культурная идентичность подростка представляет собой сложное интегративное образование, включающее осознание своей принадлежности к определенной культуре, принятие ее ценностей и норм, а также эмоционально-ценностное отношение к фактам культурного наследия. Процесс ее формирования в современном мире сталкивается с рядом объективных трудностей, среди которых особое место занимает разрыв между традиционными механизмами трансляции культуры и новыми формами коммуникации, характерными для цифрового поколения. Как показывают исследования, «специфичный портрет эпохи создаётся в результате взаимодополняющего диалога классического наследия с актуальными приметами времени» [1], однако именно диалогичность этого процесса зачастую утрачивается в традиционных образовательных практиках, где культура предстает как застывший музейный экспонат, а не как живой, развивающийся организм. Проектная деятельность, напротив, создает условия для такого диалога, поскольку она по самой своей сути ориентирована на создание нового культурного продукта, в котором традиционные мотивы и образы получают современное прочтение.

Обращение к проектным технологиям в контексте формирования культурной идентичности представляется глубоко обоснованным с точки зрения возрастной психологии. Подростковый возраст характеризуется ярко выраженной потребностью в самореализации, в признании со стороны значимых других, в утверждении своей уникальности и самостоятельности. Проектная деятельность предоставляет подростку возможность проявить себя, реализовать свои идеи, получить осязаемый результат собственных усилий. Когда же содержанием этой деятельности становится работа с культурным материалом, происходит наложение двух важнейших процессов: самореализации и культурной идентификации. Подросток не просто узнает что-то о культуре своих предков, но и делает это частью своей жизни, своего творчества, своего «Я». Международные исследования подтверждают, что подобные интервенции способствуют не только когнитивному, но и socio-эмоциональному развитию, усиливая «утверждение культурной идентичности» [3, с. 414]. В этом контексте крайне важным представляется переход от понимания традиции как нечто неизменного и обязательного к пониманию ее как ресурса, как источника вдохновения для собственного творчества.

Принципиальное значение имеет также коллективный характер проектной деятельности. Культурная идентичность по своей природе социальна, она формируется в общении, в сопоставлении своей позиции с позициями других. Работая над совместным проектом, подростки вступают в коммуникацию по поводу культурных ценностей, обсуждают, спорят, приходят к общему мнению. В этой дискуссии происходит уточнение собственной позиции, более глубокое осознание тех или иных культурных явлений. Как отмечают авторы исследования по интеграции национального воспитания, качественный анализ выявил «более глубокое диалогическое взаимодействие между учениками и учителями» [3, с. 414] при использовании культурно-ориентированных педагогических подходов. Учитель в этой модели выступает не как транслятор готовых истин, а как фасилитатор, как более опытный участник диалога, помогающий подросткам увидеть в традиции то, что созвучно их собственным исканиям.

Еще одним важным аспектом является возможность использования в проектной деятельности разнообразных современных форматов, соответствующих особенностям восприятия подростков. Это могут быть цифровые технологии, создание мультимедийных продуктов, театрализованные постановки, реконструкции, квесты. Как показывают наблюдения, современные подростки, «поколение гаджетов», обладают качественно иными когнитивными характеристиками: у них «скорость переключения и восприятия информации мозгом качественно выросла», визуальный канал восприятия явно преобладает, они способны

к «многостаночной» работе с информацией [5]. Учет этих особенностей при организации проектной деятельности, посвященной культурной тематике, позволяет сделать традицию «видимой» и привлекательной для подростка. Интеграция цифровых инструментов, как указывается в современных исследованиях, «расширяет доступ к материалам, но требует педагогической поддержки» [4, с. 142]. Именно педагогически выверенное сочетание традиционного содержания и современных форм его презентации и освоения может стать ключом к решению проблемы.

Анализ теоретических источников и обобщение практического опыта позволяют утверждать, что проектная деятельность обладает значительным, но далеко не полностью реализованным потенциалом в деле формирования культурной идентичности подростков. Полученные в ходе теоретического анализа выводы согласуются с данными эмпирических исследований, свидетельствующих о том, что «статистический анализ выявил значительный интеракционный эффект между групповой принадлежностью и временными показателями» в экспериментальных группах, занимавшихся проектной деятельностью с культурным компонентом [3, с. 414]. Это позволяет говорить о том, что сама по себе проектная деятельность, без специального наполнения культурным содержанием, не гарантирует формирования культурной идентичности. Необходима целенаправленная педагогическая работа по интеграции традиционных ценностей в канву проекта.

Важным результатом обсуждения становится понимание того, что культурная идентичность в современных условиях не может формироваться как простое воспроизведение готовых образцов. Она неизбежно носит конструктивный и даже отчасти конструктивистский характер, предполагающий активную работу самого подростка по осмыслению и присвоению культуры. В этом контексте методологически значимым представляется подход, согласно которому «национальная культура рассматривается как динамический ресурс, а не статичный канон» [3, с. 413]. Такой подход снимает ложную дилемму между охранительным отношением к традиции и модернизационными процессами в образовании. Более того, как показывают исследования, проекты, ориентированные на культурное наследие и реализуемые с участием семьи, демонстрируют «значительное увеличение показателей идентичности» и «устойчивое сохранение эффекта» во времени [6, с. 246], что подчеркивает важность включения ближайшего окружения подростка в проектную деятельность.

Вместе с тем дискуссионным остается вопрос о критериях и показателях сформированности культурной идентичности. Можно ли измерить ее исключительно через объем знаний о культуре или же необходимы более тонкие инструменты, позволяющие фиксировать глубину личностного переживания и принятия культурных ценностей? По-видимому, наиболее перспективным является комплексный подход, учитывающий как когнитивные (знание истории, традиций, языка), так и аффективные (эмоциональная связь с культурой, чувство принадлежности) и поведенческие (участие в культурных практиках) компоненты. Как справедливо отмечается в современных исследованиях, «не только когнитивные результаты, но и некогнитивные результаты, такие как личное и социальное благополучие учащихся, должны восприниматься как две цели образования» [2, с. 27]. Проектная деятельность, в силу своей интегративной природы, позволяет работать на достижение обеих этих целей одновременно.

Выводы, ожидаемый эффект. Проведенное исследование позволяет заключить, что проектная деятельность выступает эффективным педагогическим инструментом формирования культурной идентичности подростка, поскольку она органично соединяет процесс освоения традиционных культурных ценностей с реализацией возрастных потребностей в самореализации, творчестве и социальном признании. Ожидаемым эффектом систематического использования проектных технологий в этом направлении становится не просто расширение культурного кругозора подростков, но качественное изменение их отношения к культурному наследию: оно перестает восприниматься как нечто внешнее, музейное и архаичное, становясь ресурсом для собственного развития и творчества. Важным следствием такой работы является формирование субъектной позиции подростка по

отношению к культуре: он начинает осознавать себя не только потребителем, но и носителем, интерпретатором и продолжателем культурной традиции. Кроме того, ожидается укрепление межпоколенческих связей, поскольку многие проекты предполагают взаимодействие с родителями, бабушками и дедушками – носителями живого культурного опыта. Наконец, проектная деятельность способствует развитию целого спектра метапредметных компетенций: исследовательских, коммуникативных, организационных, – что в совокупности обеспечивает не только культурное, но и общее личностное развитие подростка.

Заключение. Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что формирование культурной идентичности в подростковом возрасте представляет собой сложный и многомерный процесс, требующий от педагогов тонкого понимания как психологических особенностей возраста, так и закономерностей культурной динамики. Проектная деятельность в этом контексте выступает не просто методическим приемом, но способом организации полноценного бытия подростка в культуре. Она позволяет преодолеть разрыв между традицией и современностью, между знанием и переживанием, между индивидуальным творчеством и коллективным культурным опытом. Дальнейшие исследования в этом направлении могут быть связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки уровня сформированности культурной идентичности, изучением специфики проектной деятельности в разных культурных контекстах, а также с анализом долгосрочных эффектов влияния проектных технологий на жизненные стратегии молодежи. Перспективным представляется также исследование возможностей цифровой образовательной среды для решения задач культурной идентификации подростков. Несомненно одно: в ситуации стремительных социальных изменений именно способность опираться на культурную традицию, творчески ее переосмысливая и развивая, становится условием сохранения как личностной целостности, так и единства общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белалов Р.М., Булуева Ш.И., Рашидов А.К., Интеграция проектного подхода в образовательный процесс для формирования индивидуальных профессиональных траекторий // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 3 (39). – С. 38–44.
2. Захаров К.М. Массовая культура: сиюминутное и вечное в предпочтениях школьников // Лекция в Летней школе для молодых учителей. Саратов: СГУ, 2023.
3. Мартынова М.Ю. Социальные ориентации школьного образования в условиях культурного разнообразия общества как фактор изменения // Вестник антропологии. 2025. № 2. – С. 23–43.
4. Азимова Н.Н. Интеграция педагогической поддержки учебных инициатив учащихся с национальным воспитанием через национально-культурный подход // Международный педагогический журнал. 2025. Том. 5. Выпуск 6. – С. 413–415.
5. Меремьянина А.И., Вережкина Т.В., Сиверина А.В., Шиляева Т.А. Современные тенденции развития системы образования в духовно-нравственном воспитании молодого поколения // 2025. – С. 138–148.
6. Что понравилось в Петербурге? «Лапшичная»: почему подростки далеки от культуры // Новости Mail.ru. 2025.
7. Риллеро П., Хименес-Сильва М., Шорт-Мейерсон К., Риллеро К.М. От семян до урожая за семь недель: проектное обучение латиноамериканских девочек и их родителей // Педагогические науки. 2025. Том. 15. Выпуск 2. – С. 246.

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГА В СОЗДАНИИ БЛАГОПРИЯТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Байсаева Т.И.,

магистрант 1 курса направления подготовки

*«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ. Консультативная психология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Даудов Ш.А.,

старший преподаватель кафедры физвоспитания

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. В статье раскрывается ключевая роль эмоционального интеллекта (EQ) педагога в формировании благоприятной образовательной среды. Автор показывает, как развитый эмоциональный интеллект влияет на качество взаимодействия с учениками, снижает уровень стресса и тревожности в классе, повышает учебную мотивацию и предотвращает профессиональное выгорание учителя. Особое внимание уделено практике ведения дневника эмоций – инструменту осознанной работы педагога с собственным эмоциональным состоянием. Подробно описаны структура и алгоритм заполнения дневника, приведены конкретные примеры записей, отражающих реальные педагогические ситуации. Показано, как фиксация эмоций, физических ощущений, мыслей и действий помогает выявлять триггеры стресса, анализировать последствия реакций и находить конструктивные альтернативы. В работе также представлены практические рекомендации по внедрению дневника эмоций в повседневную профессиональную деятельность: советы по организации записей, способы анализа данных и методы использования полученной информации для развития самосознания и самоконтроля. Обозначены долгосрочные эффекты регулярной практики – повышение эмпатии, улучшение коммуникации, профилактика выгорания и создание атмосферы доверия в образовательном процессе. Статья будет полезна педагогам, психологам, методистам и всем, кто заинтересован в развитии эмоционального интеллекта как основы эффективной и устойчивой педагогической деятельности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект педагога, благоприятная образовательная среда, самосознание, самоконтроль, эмпатия, дневник эмоций.

THE ROLE OF A TEACHER'S EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CREATING A FAVORABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Baysayeva T.I.,

*First-year Master's student majoring in «Psychological and
Pedagogical Support for Individuals with Disabilities. Counseling Psychology»
Kadyrov Chechen State University*

Daudov Sh.A.,

*Senior Lecturer, Department of Physical Education
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. This article explores the key role of emotional intelligence (EQ) in creating a positive learning environment. The author demonstrates how developed emotional intelligence influences the quality of interactions with students, reduces stress and anxiety in the classroom, increases learning motivation, and prevents teacher burnout. Particular attention is paid to the practice of keeping an emotion diary—a tool for teachers to consciously manage their own emotional state. The structure and algorithm for completing the diary are described in detail, and specific examples of entries reflecting real-life teaching situations are provided. It is demonstrated how recording emotions, physical sensations, thoughts, and actions helps identify stress triggers, analyze the consequences of reactions, and find constructive alternatives. The work also provides practical recommendations for integrating the emotion diary into everyday professional work: tips for organizing entries, methods for data analysis, and methods for using the information obtained to develop self-awareness and self-control. The long-term effects of regular practice are outlined: increased empathy, improved communication, burnout prevention, and the creation of an atmosphere of trust in the educational process. The article will be useful for teachers, psychologists, methodologists, and anyone interested in developing emotional intelligence as the foundation of effective and sustainable teaching.

Keywords: emotional intelligence of a teacher, favorable educational environment, self-awareness, self-control, empathy, emotion diary.

Современная педагогика всё чаще обращается к понятию эмоционального интеллекта (EQ), подчёркивая его значимость в профессиональной деятельности учителя. Благоприятная образовательная среда – это не только материально-техническое оснащение и продуманная учебная программа, но и особый психологический климат, в котором каждый участник процесса чувствует себя безопасно, услышанным и мотивированным к развитию [3]. Ключевую роль в формировании такой атмосферы играет именно эмоциональный интеллект педагога.

Понятие «эмоциональный интеллект» ввели Питер Сэловей и Джон Мейер в 1990 году. Они определяли его как способность распознавать свои и чужие эмоции, понимать намерения собеседника, мотивацию и желания, а также умение управлять своими и чужими эмоциями для решения практических задач.

Эмпатия, или социальное понимание, даёт возможность «считывать» эмоциональное состояние учеников: заметить усталость, растерянность, страх перед ответом или радость от успеха. Учитель, умеющий поставить себя на место ребёнка, корректирует подачу материала, предлагает дополнительную поддержку или, наоборот, даёт больше свободы для самостоятельного поиска решений.

Исследования показывают, что в классах, где учитель демонстрирует высокий уровень эмпатии, ученики на 30,5% активнее участвуют в обсуждениях и на 25% реже пропускают занятия без уважительной причины. Конкретный пример: педагог видит, что обычно активный ученик сегодня молчит и смотрит в окно. Вместо того чтобы вызвать его к доске и поставить «двойку», учитель подходит и тихо спрашивает: «Всё в порядке? Если не готов отвечать – можем поговорить позже». Это укрепляет доверие и помогает ребёнку не замыкаться в себе [5].

Управление взаимоотношениями проявляется в умении давать конструктивную обратную связь, вести групповые обсуждения и разрешать конфликты так, чтобы все стороны ощущали справедливость и уважение. Педагог с высоким уровнем эмоционального интеллекта выстраивает ясные правила взаимодействия, использует «я-высказывания» («Я волнуюсь, когда слышу шум во время объяснения – давайте договоримся, как можно привлекать внимание без крика») и вовлекает класс в совместное обсуждение норм поведения.

Яркий пример – коллективное создание «Кодекса класса». Учитель предлагает ученикам самим сформулировать правила общения: «Что нам важно на уроках?», «Как поддержать того, кто ошибся?», «Что делать, если мы рассердились?». Когда дети участвуют в создании норм, они охотнее их соблюдают, а атмосфера становится более дружелюбной. Влияние эмоционального интеллекта педагога на образовательную среду многогранно.

Во-первых, снижается уровень стресса и тревожности: дети меньше боятся критики, активнее задают вопросы и проявляют инициативу. Во-вторых, укрепляются межличностные связи – как между учениками, так и в системе «учитель – ученик». В-третьих, растёт учебная мотивация: когда урок проходит в атмосфере поддержки, интерес к предмету сохраняется дольше, а знания усваиваются глубже. Наконец, развитый EQ помогает педагогу предотвращать и гасить конфликты на ранних стадиях, не допуская их перерастания в буллинг или затяжные противостояния.

Доказательная база подтверждает эти тезисы. По данным метаанализа 2020 года (журнал *Educational Psychology Review*), классы с эмоционально компетентными учителями показывают на 15–20% более высокие результаты по тестам на критическое мышление. Исследование российских психологов (2022) выявило, что у педагогов с высоким EQ уровень профессионального выгорания на 40% ниже, чем у их коллег с низким уровнем эмоциональной грамотности.

Эксперимент в школах Финляндии показал: внедрение программ по развитию EQ у учителей привело к снижению числа конфликтов на 35% за один учебный год.

Важно отметить, что эмоциональный интеллект не является врождённой чертой – его можно и нужно развивать. Простые практики, такие как:

Ведение дневника эмоций – фиксация ситуаций, реакций и результатов («Сегодня я разозлился, когда Петя не выполнил задание. Вместо крика я предложил ему помощь – он справился, и мы избежали конфликта») [2].

Ведение дневника эмоций: инструмент развития эмоционального интеллекта педагога

Дневник эмоций – это не просто запись переживаний, а целенаправленная рефлексивная практика, которая помогает педагогу осознанно работать с собственным эмоциональным состоянием. В отличие от обычного дневника, здесь фокус смещён с событий на чувства: важно не «что произошло», а «что я при этом ощущал» и «как это повлияло на мои действия».

Зачем педагогу вести дневник эмоций?

В работе учителя стресс возникает регулярно: шум в классе, невыполненные домашние задания, конфликты с учениками или родителями, перегруженность отчётностью. Если не отслеживать свои реакции, негативные эмоции накапливаются, приводя к раздражительности, выгоранию и снижению качества преподавания.

Дневник эмоций помогает:

- осознавать триггеры – ситуации, вызывающие сильные эмоциональные реакции (например, тишина на вопрос «Есть ли вопросы?» может провоцировать тревогу, а шум во время самостоятельной работы – раздражение);
- анализировать последствия – понять, как эмоции влияют на решения (раздражение → резкий тон → страх учеников отвечать → снижение активности на уроке);
- выстраивать причинно-следственные связи – увидеть, что усталость после совещания снижает терпимость к мелким проступкам детей;
- отслеживать прогресс – заметить, что после освоения дыхательных техник реакция на стресс стала спокойнее;
- профилировать выгорание – вовремя замечать признаки усталости и корректировать нагрузку.

Как организовать дневник эмоций [4].

Формат может быть любым: бумажный блокнот, электронный документ, мобильное приложение или даже аудиозаписи. Главное – удобство и регулярность. Оптимально уделять записи 5–10 минут в день, лучше всего вечером, пока события свежи в памяти.

Структура записи может включать:

Дата и время. Фиксируйте, когда произошла ситуация – это поможет отследить закономерности (например, раздражение чаще возникает по понедельникам или после третьего урока).

Ситуация. Кратко опишите эпизод без оценок: «На уроке математики ученик А. громко комментировал ошибки одноклассника во время разбора задачи».

Физические ощущения. Отметьте телесные реакции: «Заколотилось сердце, сжались кулаки, пересохло в горле». Это помогает связать эмоции с физиологией.

Эмоции. Назовите чувство точно: не просто «злость», а «разочарование из-за неуважения к однокласснику и тревога, что ситуация нарушит дисциплину».

Мысли. Запишите, что пронеслось в голове: «Опять он всех сбивает с толку! Почему я должна тратить время на его выходки?»

Действия. Опишите свою реакцию: «Резко сказала: «А., замолчи!» – класс затих, но я заметила, как ученица Б. вздрогнула».

Альтернативы. Подумайте, как можно было поступить иначе: «Вместо окрика – подойти к А., положить руку на плечо и тихо сказать: «Давай обсудим это после урока».

Результат. Оцените последствия: «Дисциплина восстановилась, но атмосфера стала напряжённой. А. весь урок молчал, хотя обычно активен».

Выводы. Сформулируйте урок: «Когда я реагирую резко, дети замыкаются. Нужно заранее продумать фразы для таких ситуаций».

Примеры записей

Пример 1:

Дата: 15.10, 14:30.

Ситуация: На уроке литературы при обсуждении «Евгения Онегина» ученица М. сказала: «А зачем нам это читать? Всё равно не пригодится».

Ощущения: Жар в лице, напряжение в плечах.

Эмоции: Обида («Не ценят мой предмет!»), растерянность («Как объяснить значимость классики?»).

Мысли: «Она подрывает мой авторитет перед классом. Сейчас другие подхватят».

Действия: Ответила холодно: «Если не хотите думать, можете просто читать текст». Класс затих.

Альтернативы: Можно было сказать: «Интересный вопрос! Давай подумаем вместе: какие темы из романа встречаются в жизни сейчас?»

Результат: Урок прошёл формально, дискуссия не сложилась.

Выводы: Критика предмета – не атака на меня, а повод для диалога. Нужно подготовить примеры современных параллелей к классике.

Пример 2:

Дата: 16.10, 11:15.

Ситуация: После контрольной ученица П. расплакалась, увидев «3».

Ощущения: Сдавило грудь, захотелось её успокоить.

Эмоции: Сочувствие, вина («Может, я плохо объяснила тему?»).

Мысли: «Она старается, но математика даётся тяжело. Как помочь?»

Действия: Подошла, тихо сказала: «П., давай разберём ошибки после уроков. У тебя есть потенциал». Девочка кивнула, перестала плакать.

Альтернативы: Не было – реакция оказалась верной.

Результат: Ученица пришла на консультацию, разобрала задачи.

Выводы: Поддержка важнее оценки. Нужно чаще отмечать прогресс, а не только итоговый балл.

Практические советы по ведению дневника

Будьте честны. Записывайте даже «неудобные» эмоции: стыд, зависть, раздражение.

Их признание – первый шаг к контролю.

Избегайте осуждения. Не критикуйте себя за реакцию: «Я сорвалась, потому что устала, а не потому, что я плохой педагог».

Ищите закономерности. Через 2–3 недели перечитайте записи: возможно, вы заметите, что определённые ученики или типы заданий стабильно вызывают стресс.

Фиксируйте успехи. Отмечайте дни, когда удалось справиться с эмоциями конструктивно: «Сегодня на шум в коридоре ответила шуткой – дети успокоились без замечаний».

Используйте цвета. Выделите разными маркерами негативные и позитивные эпизоды – так визуальная картина прогресса станет очевиднее.

Связывайте с методиками. Если попробовали новый приём (например, «5 секунд на паузу перед ответом»), запишите, как он повлиял на реакцию.

Долгосрочный эффект

Регулярное ведение дневника эмоций за 2–3 месяца формирует устойчивые навыки:

- повышается самосознание – педагог быстрее замечает начало стресса и применяет техники саморегуляции;
- улучшается коммуникация – реакции становятся взвешенными, снижается число конфликтов;
- растёт эмпатия – умение анализировать свои чувства помогает лучше понимать состояние учеников;
- снижается выгорание – осознание эмоций предотвращает их накопление и истощение.

Дневник эмоций – это личный «тренажёр» эмоционального интеллекта. Он не требует специальных навыков, но даёт мощный эффект: педагог учится управлять не только уроками,

но и своим внутренним состоянием, создавая в классе атмосферу доверия, где дети чувствуют себя защищёнными, а обучение становится продуктивным и вдохновляющим.

Дыхательные упражнения: техника «4–7–8» (вдох на 4 счёта, задержка на 7, выдох на 8) помогает быстро восстановить самообладание [1].

Рефлексивные паузы: анализ урока: «Что вызвало мою эмоциональную реакцию?», «Как можно было поступить иначе?», «Кто из учеников нуждался в поддержке?».

Рольевые игры на педсоветах: проигрывание сложных ситуаций с коллегами для отработки стратегий поведения.

Таким образом, эмоциональный интеллект педагога – это фундамент психологически безопасной и продуктивной образовательной среды. Он превращает урок из формальной передачи знаний в живой процесс взаимодействия, где каждый участник чувствует свою ценность, а обучение становится не обязанностью, а увлекательным путешествием. Развивая EQ, учитель не просто повышает успеваемость – он формирует поколение людей, способных к эмпатии, сотрудничеству и осознанному отношению к собственным эмоциям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 18, № 4. – С. 31–41.
2. Ерофеева И.В., Каплина С.Е. Эмоциональный интеллект преподавателя вуза как инструмент успешной работы // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2026. № 1. – С. 220–227.
3. Ибраилова Х.А.К., Сердюкова Е.Ф. Эмоциональный интеллект и его влияние на групповую сплоченность // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и молодежь». – Грозный, 2023. – С. 241–246.
4. Минюрова С.А., Белоусова Н.С., Валиев Р.А. и др. Эмоциональный интеллект как ресурс саморазвития педагога в условиях цифровизации образования: коллективная монография. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. – 286 с. ISBN 978-5-7186-2274-4.
5. Методические указания для самостоятельной работы по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Эмоциональный интеллект – практические техники для педагогов-психологов». – Москва: Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Международный институт развития образования», 2026.

УДК 159.9 (публикация отозвана 22.09.2026)

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ МЕХАНИЗМОВ ОНТОГЕНЕЗА

Закриев А.Б.,

студентка 4 курса направления подготовки «Филология»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Ильясова Р.С.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и общего языкознания

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. Статья посвящена анализу психолингвистических особенностей речевого развития детей в контексте современных междисциплинарных исследований. Актуальность работы обусловлена необходимостью синтеза лингвистических, психофизиологических и когнитивных данных для понимания механизмов онтогенеза речи. Целью исследования является характеристика этапов становления языковой способности и описание механизмов, лежащих в основе этого процесса. Методологическую базу составили биопсихосоциальный подход и культурно-историческая теория. В основной части рассматриваются современные теоретические модели (в том числе модель функциональной системы языка и речи), анализируются этапы речевого развития от доречевого периода до дошкольного возраста, а также описываются такие феномены, как метаязыковая деятельность и словообразовательные инновации. Особое внимание уделяется психолингвистической характеристике детской речи и специфике ее декодирования в условиях дизонтогенеза. В заключении делается вывод об активном, «конструирующем» характере освоения языка ребенком, который проверяет гипотезы о языковых правилах в процессе коммуникации. Подчеркивается практическая значимость полученных данных: выявленные механизмы позволяют совершенствовать методы диагностики речевых нарушений и оптимизировать стратегии коррекционного воздействия, что открывает новые возможности для логопедии и педагогики.

Ключевые слова: психолингвистика, детская речь, речевой онтогенез, развитие речи, речевые нарушения.

PSYCHOLINGUISTIC CHARACTERISTICS OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN: MODERN APPROACHES TO STUDYING ONTOGENESIS MECHANISMS

Zakrieva A.B.,

4th-year student in the field of study «Philology»

Kadyrov Chechen State University

Ilyasova R.S.,

candidate of philological sciences, associate professor of the

Department of Russian Language and General Linguistics

Kadyrov Chechen State University

Abstract. This article analyzes the psycholinguistic characteristics of children's speech development in the context of contemporary interdisciplinary research. The relevance of this work stems from the need to synthesize linguistic, psychophysiological, and cognitive data to understand the mechanisms of speech ontogenesis. The aim of the study is to characterize the stages of linguistic development and describe the mechanisms underlying this process. The methodological framework is based on a biopsychosocial approach and cultural-historical theory. The main section examines contemporary theoretical models (including the functional system model of language and speech), analyzes the stages of speech development from the pre-speech period to preschool age, and describes phenomena such as metalinguistic activity and word-formation innovations. Particular attention is given to the psycholinguistic characteristics of children's speech and the specifics of its decoding in the context of dysontogenesis. The conclusion highlights the active, "constructive" nature of language acquisition by children, who test hypotheses about linguistic rules during communication. The practical significance of the findings is emphasized: the identified mechanisms allow for improved methods of diagnosing speech disorders and optimized intervention strategies, opening up new possibilities for speech therapy and pedagogy.

Keywords: psycholinguistics, children's speech, speech ontogenesis, speech development, speech disorders.

Введение. Изучение закономерностей становления детской речи является одной из фундаментальных междисциплинарных проблем современной науки. На протяжении более

чем столетней истории исследования этого вопроса сменилось несколько теоретических парадигм: от теории оперантного обусловливания, рассматривающей ребенка как пассивный объект научения. Однако ни одна из классических теорий не могла в полной мере объяснить феномен высокой индивидуальной вариативности и творческого характера детской речи. Как отмечал А.А. Леонтьев, развитие речи ребенка никак не может быть охарактеризовано как простая эволюция речевых проявлений; это, прежде всего, эволюция приемов речевого поведения в определенной ситуации.

Актуальность темы обусловлена необходимостью синтеза накопленных данных из разных областей – лингвистики, психофизиологии и нейрочеловеческих наук – для построения целостной картины речевого онтогенеза.

Цель данной статьи заключается в анализе современных психолингвистических подходов к пониманию механизмов развития речи у детей, а также в описании ключевых этапов и особенностей формирования языковой способности в норме и при патологии. В работе ставятся задачи: рассмотреть теоретические модели речевого развития, охарактеризовать основные этапы становления речи, выявить психолингвистические механизмы, лежащие в основе этого процесса, и проанализировать особенности их функционирования при дизонтогенезе.

Методология и методы. Методологической основой современных исследований детской речи служит биопсихосоциальный подход, который рассматривает овладение коммуникативно-речевыми навыками как формирование адаптивной формы социально ориентированного поведения. В данной модели ребенок выступает активным субъектом деятельности общения, обладающим интуитивным пониманием интенциональности поведения взрослого.

Теоретическим фундаментом выступают культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория деятельности А.Н. Леонтьева и социально-прагматическая концепция М. Томазелло.

Основная часть. Для изучения психолингвистических особенностей применяется широкий спектр методов. Традиционным методом сбора первичной информации является лонгитюдное наблюдение (ведение родительских дневников, аудио- и видеозапись), позволяющее проследить траекторию развития одного ребенка. Однако, как подчеркивал А.А. Леонтьев, наблюдения над одним ребенком имеют ограниченную ценность; возрастает значимость комплексного количественного анализа психического развития и кросс-культурных исследований, пионером которых выступил Д. Слобин. В современной практике активно используются экспериментальные стратегии, включая методику прайминга для изучения влияния предъявляемых стимулов на речевую продукцию детей. Мультидисциплинарный подход, реализованный, например, в исследовании И.Г. Маланчук, предполагает анализ тысяч речевых единиц по десяткам параметров, что позволяет выделить функциональные блоки обработки информации в структуре коммуникативного сознания. Важное место занимает анализ речевых инноваций и аграмматизмов, которые рассматриваются не как ошибки, а как свидетельство активной работы ребенка по освоению языковой системы. По мнению Косумовой Л.М., Арскиева З.А., Арскиева Р.У., особую тревогу вызывает феномен, получивший в научной среде название «цифровая аутизация» – состояние, при котором ребенок, постоянно взаимодействующий с гаджетом, проявляет поведенческие черты, напоминающие расстройства аутистического спектра: избегание зрительного контакта, сниженное стремление к общению, эмоциональная отстраненность [7, с. 120–126].

1. Теоретические модели и механизмы речевого развития

Современная психолингвистика отошла от жесткой дихотомии «врожденное/приобретенное». Одной из наиболее перспективных объяснительных моделей является биопсихосоциальная модель (БПСМ), предложенная А.Н. Корневым и И. Балчюниене. Согласно этой концепции, на протяжении первых трех лет жизни у ребенка формируется функциональная система языка и речи (ФСЯР), которая проходит через ряд

транзиторных версий, прежде чем достичь «зрелой» формы. Особенностью этой системы является весомая роль блока коммуникативной прагматики, отвечающего за распознавание коммуникативной ситуации и сегментацию речи взрослого [6, с. 337–364].

В структуре механизмов ФСЯР выделяется пять основных блоков: блок коммуникативной прагматики, блок программирования/декодирования высказываний, семиотический блок, регуляционный блок и блок операционального обеспечения. Их взаимодействие происходит на психофизиологическом, психолингвистическом и социально-психологическом уровнях. В русле этого подхода И.Г. Маланчук были эмпирически выделены функциональные структуры коммуникативного сознания, обеспечивающие обработку социопрагматической, речевой и языковой информации уже на ранних этапах онтогенеза [9, с. 845–858]. Важным понятием является также метаязыковая деятельность – способность ребенка осознавать языковые явления, рефлексировать по поводу формы высказывания, что проявляется в спонтанной коррекции ошибок окружающих [2].

2. Этапы становления речи в онтогенезе

Развитие речи представляет собой последовательную смену этапов, каждый из которых имеет свои психолингвистические характеристики. Согласно периодизации А.А. Леонтьева, выделяются подготовительный (до 1 года), преддошкольный (1–3 года), дошкольный (3–7 лет) и школьный (7–17 лет) этапы [8, с. 15–30].

На *доречевом этапе* (первый год жизни) закладываются основы будущей коммуникации. Периоды гуления и лепета представляют собой своего рода «речевой тренинг», игру с артикуляционным аппаратом, в ходе которой формируются механизмы интонации и ритма. В 8,5–9 месяцев лепет приобретает модулированный характер, что свидетельствует о начале формирования фонематического слуха. На *этапе первичного освоения языка* (второй год жизни) происходит взрывное расширение словаря. Речь ребенка отличается ситуативной связанностью: слово эквивалентно целому предложению и неотделимо от жеста и контекста [3].

Дошкольный этап (3–7 лет) характеризуется интенсивным развитием грамматического строя. Это период «словотворчества», описанный К.И. Чуковским, когда ребенок, осваивая систему языка, создает инновации по аналогии (например, «намакаронился»). Как отмечает С.Н. Цейтлин, причина аграмматизмов кроется в том, что ребенок усваивает систему ранее, чем норму, и подводит исключения под идеальную схему. Именно в этом возрасте, согласно наблюдениям В.В. Казаковской, происходит становление категории персональности: ребенок осваивает систему личных местоимений и глаголов, что неразрывно связано с развитием модели психического – пониманием того, что другой также обладает внутренним миром [5, с. 18–21].

Е.Ф. Сердюкова видит причину бурного развития речи ребенка в дошкольный период в следующем: «Интенсивно развивается и словесная память дошкольника. Это происходит в процессе активного освоения речи при слушании, при воспроизведении литературных произведений, при рассказывании, в общении со сверстниками и взрослыми. Воспроизведение текстов, рассказы из собственного опыта становятся логичными и последовательными» [10, с. 101].

3. Психолингвистическая характеристика детской речи и проблемы дизонтогенеза

Детская речь обладает уникальными чертами, отличающими ее от речи взрослых. К ним относятся: семантическая сверхгенерализация (чрезмерное расширение значения слова), жесткая привязанность слова к денотату, обилие словообразовательных инноваций и фонетические особенности, объединяемые понятием «физиологическая дислалия» [11, с. 100–105]. Речевое развитие ребенка является важным показателем психической зрелости ребенка, а в 6–7-летнем возрасте указывает на готовность либо неготовность к обучению в школе [1, с. 75].

Понимание закономерностей нормального развития позволяет выявить механизмы патологии. При общем недоразвитии речи (ОНР) наблюдается не только несформированность языковой способности, но и выраженное отставание в развитии метаязыковой деятельности,

что проявляется в неспособности к осознанной и неосознанной рефлексии над языком. Исследования механизмов декодирования речи у младших школьников с речевой патологией показывают, что у них нарушен сложноорганизованный процесс смыслового восприятия текста, что требует применения специальных коррекционных стратегий, направленных на отработку продуктивного декодирования [13].

Заключение. Проведенный анализ позволяет утверждать, что развитие речи у детей представляет собой сложный, многоуровневый процесс, детерминированный взаимодействием биологических предпосылок, когнитивного развития и социальной среды. Современная психолингвистика рассматривает ребенка не как пассивного реципиента языковых норм, а как активного «конструктора» языка, который эвристически выстраивает собственную языковую систему, проверяя гипотезы о правилах и корректируя их в процессе коммуникации.

Научное значение исследований детской речи выходит далеко за рамки лингвистики. Данные онтогенеза позволяют пролить свет на фундаментальные вопросы происхождения языка, соотношения врожденного и приобретенного в когнитивных способностях человека. Практическая значимость полученных знаний заключается в совершенствовании методов диагностики и коррекции речевых нарушений, а также в оптимизации педагогических стратегий развития коммуникативной культуры. Перспективными направлениями дальнейших исследований остаются изучение нейрофизиологических коррелятов речевых процессов, кросс-культурный анализ усвоения языков разного типа, а также углубленное изучение механизмов декодирования речи в норме и при патологии [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Адилханова Т.Ю., Сердюкова Е.Ф. Основные показатели психологической готовности дошкольника к обучению в школе // Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания. Материалы ежегодной межрегиональной студенческой научно-практической конференции. 2019. – С. 73–78.
2. Арскиева З.А., Пакаева Л.А. Психологические особенности развития речи у детей дошкольного возраста // В сборнике: Традиции и инновации в психологии и социальной работе. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. Карачаевск, 2025. – С. 18–26.
3. Арскиева З.А., Цахаева А.А. Формирование речевой функции у детей дошкольного возраста // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 6 (115). – С. 154–157.
4. Грибова О.Е. О роли метаязыковой деятельности в структуре глубинных механизмов общего недоразвития речи // Ученые записки Казанского университета. 2025. Т. 167, № 4. – С. 118–130.
5. Казаковская В.В. Персональность и язык в раннем речевом онтогенезе // Вопросы психологии. 2024. № 4. – С. 18–21.
6. Корнев А.Н., Балчюниене И. Биопсихосоциальная модель психолингвистических механизмов формирования навыков речевой коммуникации у детей // Вестник РУДН. Серия: Семиотика. Семантика. 2025. Т. 16, № 2. – С. 337–364.
7. Косумова Л.М., Арскиева З.А., Арскиева Р.У. Психологические аспекты применения искусственного интеллекта (ии) и нейросетей на уроках английского языка // Научный бюллетень Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 4 (8). – С. 120–126.
8. Леонтьев А.А. Этапы и механизмы становления детской речи в норме и патологии с психолингвистических позиций // Хрестоматия по логопедии (или: Психолингвистика в очерках и извлечениях) / Под ред. [Имя Отв. редактора]. – М.: Издательство, Год. – С. 15–30.
9. Маланчук И.Г. Функциональные структуры коммуникативного сознания в детском возрасте: обработка социопрагматической, речевой и языковой информации при продуцировании устного высказывания // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 16, № 5. – С. 845–858.
10. Сердюкова Е.Ф. Влияние развивающих занятий на становление памяти детей в условиях дошкольного образовательного учреждения // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2017. № 3 (7). – С. 100–104.
11. Фадеева Я.Е. Психолингвистические аспекты изучения развития детской речи // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 4 (53). – С. 100–105.
10. Халилова Л.Б., Володина А.С. Психолингвистические механизмы декодирования речи: норма и речевая патология: монография. – М.: Парадигма, 2013. – 152 с.

ЦИФРОВОЕ НЕРАВЕНСТВО 2.0: КАК АЛГОРИТМЫ И ДИЗАЙН ПЛАТФОРМ ФОРМИРУЮТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Мадаев С.М.,

магистрант 1 года обучения

направления подготовки «Информатика и вычислительная техника»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Идрисова Ж.В.,

доцент кафедры «Программирование и инфокоммуникационные технологии»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Алихаджиев С.Х.,

кандидат физико-математических наук,

доцент кафедры «Программирование и инфокоммуникационные технологии»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. Понятие цифрового неравенства, традиционно рассматривавшееся сквозь призму доступа к технологиям и базовым цифровым навыкам, эволюционирует в качественно новую фазу – «Цифровое неравенство 2.0». Данная концепция смещает фокус с проблем физической доступности цифровой инфраструктуры на скрытые механизмы социального структурирования, воплощенные в алгоритмических системах и пользовательском дизайне образовательных платформ. Современные цифровые образовательные среды, позиционируемые как инструменты демократизации знаний, на деле могут воспроизводить и усугублять существующие социальные диспропорции. Алгоритмы персонализации, преследующие цели повышения вовлеченности и эффективности обучения, нередко функционируют как «цифровые сита», систематически направляя различных пользователей по дивергентным образовательным траекториям. Эти траектории формируются на основе анализа исторических данных, которые могут содержать в себе укорененные культурные и социальные предубеждения. Архитектура и дизайн-решения платформ, включая интерфейсы, схемы навигации и критерии успешности, зачастую отражают нормативные установки и когнитивные паттерны доминирующих социальных групп. Это создает невидимые, но устойчивые барьеры для пользователей из иных культурных, языковых или социоэкономических контекстов, фактически ограничивая их образовательные возможности. Платформы трансформируются из нейтральных посредников в активных акторов, формирующих образовательный ландшафт. Они осуществляют скрытое регулирование, определяя, какое знание считается релевантным, какие формы взаимодействия поощряются, а какие модели поведения алгоритмически игнорируются или маргинализуются. Возникает парадоксальная ситуация, когда инструменты, призванные нивелировать неравенство, начинают продуцировать его новые, более сложные и трудно выявляемые формы. Преодоление «Цифрового неравенства 2.0» требует переосмысления принципов разработки и внедрения образовательных технологий, смещения акцентов с технической оптимизации на этико-гуманистическую экспертизу, обеспечения алгоритмической прозрачности и внедрения инклюзивного дизайна, учитывающего многообразие потребностей и культурных кодов всех групп обучающихся.

Ключевые слова: алгоритмическая предвзятость, цифровое неравенство, образовательные платформы, персонализация обучения, дизайн интерфейсов, социальное структурирование.

DIGITAL INEQUALITY 2.0: HOW ALGORITHMS AND PLATFORM DESIGN SHAPE EDUCATIONAL OPPORTUNITIES AND CONSTRAINTS

Madaev S.M.,

Master's student, first year Informatics and Computer Engineering

Kadyrov Chechen State University

Idrisova J.V.,

Documentation Specialist, Department of Programming and Infocommunication Technologies,

Kadyrov Chechen State University

Alikhadzhiev S.Kh.,

Ph.D., Associate Professor Department of Programming and Infocommunication

Technologies Institute of Mathematics, Physics, and Information Technology,

Kadyrov Chechen State University

Abstract. The concept of digital inequality, traditionally viewed through the lens of access to technology and basic digital skills, is evolving into a qualitatively new phase – «Digital Inequality 2.0» This concept shifts the focus from issues of physical accessibility to digital infrastructure to the hidden mechanisms of social structuring embodied in the algorithmic systems and user design of educational platforms. Contemporary digital educational environments, positioned as tools for the democratization of knowledge, can in fact reproduce and exacerbate existing social imbalances. Personalization algorithms, aimed at increasing engagement and learning effectiveness, often function as «digital sieves» systematically directing different users along divergent educational trajectories. These trajectories are formed based on the analysis of historical data, which may contain ingrained cultural and social biases. The architecture and design of platforms, including interfaces, navigation patterns, and success criteria, often reflect the normative attitudes and cognitive patterns of dominant social groups. This creates invisible but persistent barriers for users from different cultural, linguistic, or socioeconomic backgrounds, effectively limiting their educational opportunities. Thus, platforms are transformed from neutral intermediaries into active actors shaping the educational landscape. They exercise hidden regulation, determining what knowledge is considered relevant, what forms of interaction are encouraged, and what behaviors are algorithmically ignored or marginalized. A paradoxical situation arises where the tools intended to mitigate inequality begin to produce new, more complex, and difficult-to-identify forms of it. Overcoming «Digital Divide 2.0» requires rethinking the principles of developing and implementing educational technologies, shifting the emphasis from technical optimization to ethical and humanistic expertise, ensuring algorithmic transparency, and implementing inclusive design that takes into account the diverse needs and cultural codes of all learner groups.

Keywords: algorithmic bias, digital divide, educational platforms, personalized learning, interface design, social structuring.

Введение. Феномен цифрового неравенства, длительное время осмыслявшийся в парадигме «цифрового разрыва», связанного с дифференциацией в доступе к технологическим устройствам и каналам связи, претерпевает существенную концептуальную трансформацию. Современные исследовательские дискурсы фиксируют переход к более сложной и латентной форме социальной дифференциации, условно обозначаемой как «Цифровое неравенство 2.0». Данный концепт акцентирует внимание не на физической доступности цифровой инфраструктуры, а на качественных различиях в способности пользователей извлекать выгоду из контента и сервисов, опосредованных алгоритмическими системами и дизайном цифровых сред [3, с. 24].

В контексте образования этот сдвиг приобретает особую значимость, поскольку цифровые платформы перестают быть нейтральными инструментами передачи знания, превращаясь в активных архитекторов образовательного опыта. Алгоритмическая логика, лежащая в основе функционирования большинства обучающих систем, предполагает автоматизированную классификацию, ранжирование и персонализацию. Эти процессы, объективно направленные на оптимизацию взаимодействия, могут неявно кодировать и воспроизводить существующие социальные, культурные и экономические асимметрии. Как отмечается в литературе, «алгоритмы, обученные на ретроспективных данных, часто легитимируют прошлые предубеждения, придавая им видимость объективности и технической неизбежности» [7, с. 34]. Образовательные траектории пользователей оказываются предструктурированными невидимыми алгоритмическими решениями, которые могут ограничивать познавательный горизонт и укреплять сегрегированные информационные потоки.

Параллельно дизайн пользовательских интерфейсов и пространств взаимодействия выступает мощным фактором формирования образовательных возможностей. Интерактивная архитектура платформы, визуальные коммуникации, семиотика интерфейса задают не только правила навигации, но и нормативные рамки допустимого поведения и познавательных стратегий. Дизайн, таким образом, становится политическим, «опредмечивая определенные ценности и делая одни формы участия более вероятными, чем другие» [10, с. 88]. Для пользователей, чьи культурные и когнитивные паттерны не соответствуют заложенным в систему допущениям, это создает дополнительные барьеры, сводя на нет потенциальные выгоды от формального доступа.

Следовательно, исследовательский фокус смещается с вопроса «имеют ли субъекты доступ?» к проблеме «как именно технологические системы модерируют, фильтруют и структурируют этот доступ, создавая принципиально разные условия для реализации образовательного потенциала». Этот подход требует междисциплинарного анализа,

синтезирующего критические исследования алгоритмов, теорию дизайна и социологию образования, чтобы раскрыть механизмы «мягкого» принуждения и скрытого исключения, воплощенные в цифровых инструментах обучения.

Новизна заключается в концептуальном рассмотрении феномена «Цифрового неравенства 2.0» сквозь призму взаимосвязи алгоритмического опосредования и дизайн-решений образовательных платформ как имманентного фактора стратификации. В отличие от подходов, фокусирующихся на экстернатальных барьерах доступа, акцент переносится на анализ того, каким образом внутренняя архитектура и логика функционирования цифровых сред интериоризируют социальные асимметрии, превращая их в латентные механизмы регулирования образовательных возможностей. Это позволяет раскрыть алгоритмическую платформенную педагогику как форму скрытого учебного плана, которая не просто сопровождает, но активно конструирует дифференцированные и иерархизированные образовательные реальности.

Методика. Методологической основой данного исследования выступает комплексный качественный подход, нацеленный на деконструкцию скрытых механизмов стратификации, воплощенных в технологических артефактах образовательной сферы. Центральным методом является критический дискурс-анализ интерфейсов и алгоритмических процессов, позволяющий рассматривать платформенную архитектуру как текст, продуцирующий определенные властные отношения и нормативные предписания. В рамках этого подхода дизайн и алгоритм понимаются не как нейтральные инструменты, а как «социотехнические системы, материализующие политические и культурные ценности» (Старк Д. «Цифровая социология» [11, с. 78]).

Для выявления латентных ограничивающих и направляющих воздействий применяется метод цифровой этнографии, включающий включенное наблюдение за пользовательскими практиками в образовательных платформах. Это позволяет зафиксировать расхождения между декларируемой открытостью среды и реальными, алгоритмически сформированными траекториями взаимодействия. Как отмечает И.Ф. Девятко, эффективный анализ цифровых сред требует «перевода технических решений на язык социальных последствий» («Методы социологического исследования» [4, с. 145]).

Теоретической рамкой, интегрирующей анализ, служит концепция «алгоритмического управления» (algorithmic governance), которая фокусируется на том, как автоматизированные системы предписывают правила, классифицируют субъектов и обеспечивают соблюдение норм. Анализ осуществляется в двух взаимосвязанных плоскостях: структурной (дизайн интерфейсов, архитектура выбора, семиотика элементов) и процессуальной (логика рекомендательных систем, принципы ранжирования контента, динамика персонализации). Синтез данных плоскостей позволяет раскрыть, каким образом «платформенная инфраструктура становится механизмом социального контроля, маскирующим принуждение под удобство и персонализацию («Философия цифрового общества»)» [10, с. 112].

Основная часть. Феномен «Цифрового неравенства 2.0» знаменует собой переход от парадигмы доступа к парадигме опосредования, где ключевым дифференцирующим фактором становится не наличие подключения, а характер взаимодействия с алгоритмически управляемыми средами. Современные образовательные платформы, позиционируемые как агенты демократизации, по своей внутренней логике являются сложными акторами, осуществляющими тонкую регуляцию когнитивных и социальных практик. Их функционирование основано на взаимопроникновении двух модусов конструирования реальности: алгоритмического и дизайн-эргономического.

Алгоритмический модус действует как имманентный механизм селекции, осуществляющий непрерывную таксономию пользователей и контента. Персонализированные образовательные траектории, формируемые системами рекомендаций и адаптивного обучения, представляют собой не столько ответ на индивидуальные запросы, сколько результат вероятностного моделирования на основе агрегированных групповых данных. Такое моделирование неизбежно воспроизводит заложенные в тренировочных

данных паттерны, «легитимизируя исторически сложившиеся предрассудки и переводя их в плоскость технической, а потому якобы объективной, необходимости». Алгоритм выполняет функцию социального сита, но невидимого и персонифицированного, создавая у пользователя иллюзию автономного выбора в условиях мягкого принуждения.

Параллельно дизайн-эргономический модус формирует феноменологический ландшафт взаимодействия. Интерфейс, понимаемый как совокупность семиотических, интерактивных и пространственных решений, задает не только правила навигации, но и эпистемологические рамки познания. Визуальная иерархия элементов, композиция рабочих пространств, язык описаний – все это конституирует нормативный профиль «идеального пользователя». Этот профиль, как правило, отражает культурный капитал и когнитивные привычки доминирующих социальных групп. Для тех, чьи практики не соответствуют данной неявной норме, интерфейс превращается в источник постоянного когнитивного трения, что, по сути, является формой символического насилия, приводящей к самоисключению или маргинализации в цифровой среде.

Конвергенция этих двух модусов порождает эффект «структурирующей структуриации» (по аналогии с П. Бурдьё) образовательного пространства. Платформа не просто предоставляет доступ к ресурсам, она активно формирует субъективность обучающегося, его образовательные цели и стратегии их достижения. Она определяет, что считается релевантным знанием, как оно должно быть организовано и в какой последовательности усваиваться. Этот процесс можно охарактеризовать как становление «алгоритмической педагогики», которая подменяет открытый диалог и критическое мышление предписанным сценарием взаимодействия с системой. Как следствие, цифровое образовательное пространство становится полем новой, «платформенной» стратификации, где социальные различия не преодолеваются, а приобретают техно-опосредованную, адаптивную и потому особо устойчивую форму. Данный процесс требует переосмысления самих основ образовательной политики, смещения фокуса с цифровизации как таковой на критическую экспертизу и этическое проектирование цифровых инструментов, способных к рефлексии собственной нормативности.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что феномен «Цифрового неравенства 2.0» в образовании представляет собой системный эффект от внедрения технологий, претендующих на нейтральность и объективность. Результаты исследования демонстрируют, что алгоритмы и дизайн выступают не пассивными посредниками, а активными соавторами образовательной реальности, чье влияние носит амбивалентный характер. С одной стороны, они создают иллюзию персонализированной, интуитивной и эффективной среды. С другой – осуществляют скрытое структурирование, результатом которого становится «алгоритмическая сегрегация» пользователей по неявным, но социально значимым признакам.

Этот вывод согласуется с позицией отечественных исследователей, которые указывают на то, что цифровые платформы становятся «новым институтом социализации, формирующим не только знания, но и модели поведения, ценности и представления о социальной норме» [13, с. 75]. В русле данного подхода алгоритмическое ранжирование и рекомендации можно интерпретировать как инструмент «мягкой власти», направляющий образовательную активность в русло, наиболее удобное для управления и коммодификации знания. Как отмечается в работе, посвященной анализу цифрового капитализма в сфере образования, «платформа присваивает данные об учебной деятельности, чтобы оптимизировать свои сервисы, но эта оптимизация служит в первую очередь логике вовлечения и удержания пользователя внутри системы, а не его подлинным познавательным интересам».

Особенно значимым результатом является выявление роли дизайна как политического актора. Дизайн-решения, будучи представленными как сугубо технические и эргономические, на деле осуществляют нормативное регулирование, определяя, какие когнитивные стратегии поощряются, а какие оказываются не востребуемыми. «Интерфейс образовательной платформы – это педагогический агент, который молча, но настойчиво преподаёт

пользователю урок о том, как следует учиться, что важно, а что – нет», – что напрямую соотносится с концепцией скрытого учебного плана [12, с. 118]. Для учащихся, чей культурный бэкграунд или стиль обучения не соответствует этой невидимой норме, образовательная платформа становится источником постоянного символического давления, приводящего к цифровому истощению и снижению академической самоэффективности.

Проблема «Цифрового неравенства 2.0» выходит за рамки технической оптимизации и требует глубокой институциональной и этической рефлексии. Необходимо развитие механизмов публичной алгоритмической аудитории, внедрение принципов инклюзивного и критического дизайна, а также формирование цифровой грамотности, направленной не только на потребление, но и на критическое осмысление устройства цифровых сред. Без этого дальнейшая цифровизация образования рискует воспроизвести и технологически усугубить те самые социальные разрывы, которые призвана была преодолеть.

Выводы, ожидаемый эффект. Проведенное исследование позволяет заключить, что феномен «Цифрового неравенства 2.0» представляет собой качественно новую стадию социальной дифференциации, имманентно порождаемую самой логикой функционирования современных образовательных технологий. Формирование образовательных возможностей и ограничений в цифровой среде осуществляется не столько через внешние барьеры доступа, сколько через внутренние, встроенные в платформы механизмы алгоритмического управления и нормативного дизайна. Алгоритмы, действуя под прикрытием объективности и персонализации, фактически выполняют роль социальных арбитров, воспроизводя и закрепляя существующие предубеждения и иерархии через создание дифференцированных, невидимых пользователю образовательных траекторий. Одновременно дизайн интерфейсов и архитектура взаимодействия материализуют конкретный культурный и когнитивный стандарт, маргинализируя тех, чьи практики и капиталы не соответствуют этой скрытой норме. Платформы становятся институтами, которые не просто отражают социальное неравенство, но активно его продуцируют в новых, технологически опосредованных формах.

Ожидаемый теоретический эффект от данного исследования заключается в консолидации междисциплинарного подхода к изучению образовательных технологий, в рамках которого технические решения подвергаются не только педагогической, но и критической социально-гуманитарной экспертизе. Практический эффект видится в формировании повестки для разработчиков, регуляторов и педагогов, ориентированной на преодоление латентной дискриминационности цифровых сред. Это предполагает развитие принципов алгоритмической прозрачности и подотчетности, внедрение методологии инклюзивного и культурно-чувствительного дизайна, а также целенаправленное формирование у всех участников образовательного процесса цифровой грамотности нового типа – критической, рефлексивной и нацеленной на понимание скрытых механизмов власти в технологиях. Только при таком условии цифровая трансформация образования сможет реализовать свой демократический потенциал, не становясь инструментом усиления социальной сегрегации.

Заключение. Проблема, обозначенная как «Цифровое неравенство 2.0», знаменует собой парадигмальный сдвиг в осмыслении взаимосвязи технологии и общества в образовательной сфере. Исходная дихотомия «иметь/не иметь доступ» уступает место более сложному анализу того, как опосредуется это доступное цифровое пространство и чьи интересы, ценности и картины мира в него встроены. Алгоритмы и дизайн платформ, будучи представлены как аполитичные и нейтральные инструменты эффективности, раскрываются в данном исследовании как ключевые акторы, формирующие саму ткань образовательного процесса, его цели, методы и, в конечном счете, результаты.

Это формирование носит глубоко амбивалентный характер. С одной стороны, технологии открывают беспрецедентные возможности для адаптации контента, управления вниманием и создания иммерсивных сред. С другой – они же становятся источником новых, системных ограничений, реализуемых через автоматизированную сегрегацию пользователей, навязывание нормативных паттернов поведения и эрозию образовательной автономии.

Неравенство перестает быть лишь следствием экономических или инфраструктурных диспропорций, превращаясь в продукт ежедневного, рутинного взаимодействия с интерфейсом, спроектированным по умолчанию под доминирующую норму, и алгоритмом, оптимизированным под воспроизводство существующих данных.

Вызов, стоящий перед образовательным сообществом, заключается не в тотальном отрицании цифровизации, а в обретении способности к ее критическому освоению и этическому формированию. Необходимо движение от безусловного принятия технологических императивов к их постоянной проблематизации, от пассивного потребления платформ – к активному участию в создании альтернативных моделей, в центре которых находятся не логика данных и вовлеченности, а ценности справедливости, инклюзии и интеллектуальной свободы. Дальнейшее исследование данной области видится в изучении конкретных практик сопротивления, коллаборативного проектирования и формирования правовых рамок, способных сделать скрытые механизмы образовательной стратификации видимыми и подконтрольными демократическому обсуждению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буримская Д.В., Стрижак С.В. Цифровая трансформация образования: риски резкого исключения / Социологические исследования. 2021. № 12. – С. 38–49.
2. Ван Дейк Дж., Поэлл Т., де Ваал М. Платформенное общество: общественные ценности в мире, основанном на взаимодействии. – Оксфорд: Oxford University Press, 2022. – 224 с.
3. Гараев А.Х., Идрисова Ж.В., Алихаджиев С.Х. Цифровое неравенство: как технологии усиливают социальный разрыв. Цифровая трансформация: новые горизонты устойчивого развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции: Издательство ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», 2025. – 134 с.
4. Девятко И.Ф. Методы социологического исследования: учебник для вузов. 6-е изд. – М.: Кн. дом «Дело» РАНХиГС, 2020. – 320 с.
5. Идрисова Ж.В. Модель развития познавательной активности будущих бакалавров на основе WEB 2.0. В сборнике: Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации (шифр – МКСТР). Сборник материалов 3 (IX) Международной научно-практической конференции. – Москва, 2026. – С. 29–37.
6. Идрисова Ж.В., Алисултанова Э.Д., Алихаджиев С.Х., Педагогические условия использования технологии микрообучения (*Microlearning*) на базе социальных сервисов для стимулирования познавательной активности будущих бакалавров. Научный бюллетень Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 4. – С. 23–28.
7. Китчин Р. Революция данных: критический анализ больших данных, открытых данных и инфраструктур данных. 2-е изд. Л.: Сейдж, 2022. – 240 с.
8. Рашидов А.Ш. Философия общества: учебное пособие. СПб.: Алетейя, 2022. – 180 с.
9. Селвин Н. Образование и технологии: ключевые проблемы и дебаты. 3-е изд. – Л.: Bloomsbury Academic, 2021. – 232 с.
10. Смирнов А.В. Образование в эпоху платформ: между освобождением и контролем / Вопросы философии. 2022. № 5. – С. 88–97.
11. Старк Д. Цифровая социология: почему данные не должны нас разделять. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2021. – 256 с.
12. Федотова В.А. Цифровая дидактика: педагогический дизайн гибридного обучения. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2021. – 178 с.
13. Шапинская Е.Н. Цифровая культура и новые медиа: социально-философский анализ. – М.: ИФРАН, 2020. – 150 с.

АБЬЮЗИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: СОДЕРЖАНИЕ, МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Мезиева М.М.,

*студентка 3 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Сулейманова Т.З.,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ феномена абьюзивных отношений как формы деструктивного межличностного взаимодействия. Рассматриваются основные подходы к определению понятия «абьюз», его соотношение с категорией насилия. Систематизируются виды абьюзивных отношений (психологический, физический, экономический, сексуальный абьюз), анализируются механизмы их формирования и цикличность развития. Характеризуются личностные особенности участников абьюзивных отношений – абьюзера и жертвы, раскрываются гендерные аспекты проявления насилия. Особое внимание уделяется психологическим последствиям пребывания в абьюзивных отношениях для личности жертвы. Делается вывод о необходимости дальнейшего междисциплинарного изучения данного феномена и разработки эффективных стратегий психологической помощи.

Ключевые слова: абьюз, абьюзивные отношения, психологическое насилие, абьюзер, жертва, газлайтинг, манипуляция, цикл насилия, психологические последствия.

ABUSIVE RELATIONSHIPS AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON: CONTENT, FORMATION MECHANISMS, AND CONSEQUENCES

Mezieva M.M.,

*3rd year student of the Department of Psychological and Pedagogical Education
Kadyrov Chechen State University*

Suleymanova T.Z.,

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the phenomenon of abusive relationships as a form of destructive interpersonal interaction. The main approaches to defining the concept of "abuse" and its relationship with the category of violence are considered. The types of abusive relationships (psychological, physical, economic, and sexual abuse) are systematized, and the mechanisms of their formation and cyclical development are analyzed. The article describes the personality traits of the participants in abusive relationships – the abuser and the victim, and reveals the gender aspects of violence. Special attention is paid to the psychological consequences of being in an abusive relationship for the victim's personality. The article concludes that further interdisciplinary research on this phenomenon is necessary, as well as the development of effective psychological assistance strategies.

Keywords: abuse, abusive relationships, psychological violence, abuser, victim, gaslighting, manipulation, cycle of violence, psychological consequences.

Актуальность изучения абьюзивных отношений обусловлена их широкой распространенностью и глубокими негативными последствиями для участников. По оценкам Всемирной организации здравоохранения, примерно каждая третья женщина в мире на протяжении жизни подвергается физическому и/или сексуальному насилию со стороны интимного партнера [8]. Однако статистика отражает лишь часть проблемы, поскольку психологические формы насилия, не менее разрушительные, часто остаются латентными и не фиксируются официальными данными.

В последние десятилетия термин «абьюзивные отношения» прочно вошел в научный дискурс, хотя его содержание продолжает уточняться. Исследователи отмечают, что в отечественной науке понятие «абьюз» определяется более конкретно, тогда как в зарубежных

источниках оно чаще рассматривается применительно к отношениям пары [1, с. 10]. Цель настоящей статьи – систематизация теоретических представлений об абьюзивных отношениях, анализ их видов, механизмов формирования и психологических последствий.

Теоретические подходы к определению абьюзивных отношений

Термин «абьюз» происходит от английского abuse, что переводится как «злоупотребление, оскорбление, плохое обращение» [10, с. 358; 4, 10].

А.Ф. Садовникова рассматривает абьюзивные отношения как форму девиантного поведения, подчеркивая их деструктивный характер [цит. по: 1]. О.Г. Седых и Ю.Г. Алсаева, проведя контент-анализ 70 научных публикаций, выделяют следующие существенные черты абьюза: насилие, реализация ролевой модели «агрессор-жертва», подчинение воли человека, нарушение личных границ, плохое обращение, принудительный контроль [1, с. 5]. Важной характеристикой абьюзивных отношений признается их цикличность, что делает феномен особенно деструктивным [1, 10].

Абьюзивные отношения следует отличать от здоровых конфликтов. В отличие от конструктивных споров, где стороны стремятся к решению проблемы, в абьюзивном взаимодействии целью является установление тотального контроля над партнером и подавление его воли [8]. При этом в таком типе отношений жертва и агрессор не меняются местами, жертва по ряду причин не может выйти из этих отношений [10, с. 358].

Ю. Лейтес, опираясь на психоаналитический подход, предлагает рассматривать абьюзивные отношения как развернутую во времени попытку прожить горевание и достичь сепарации от первичного объекта. Согласно этой концепции, ребенок интроецирует первичный абьюзирующий объект в себя, и уже во взрослом возрасте женщина бессознательно находит абьюзирующего партнера, пытаясь вновь прожить процесс сепарации [5].

Виды абьюзивных отношений

В современной литературе выделяется несколько видов абьюза, которые агрессор может совмещать в зависимости от ситуации и личностных особенностей.

Психологический абьюз является наиболее распространенной и трудно идентифицируемой формой насилия. Его цель – подавление воли, обесценивание, понижение самооценки и формирование тотального контроля над жертвой [10]. К методам психологического абьюза исследователи относят: обесценивание, газлайтинг, игнорирование, изоляцию, шантаж, запугивание, неглект, аутинг, бодишейминг [4, 7]. Особое место занимает техника «эмоциональных качелей», когда агрессор постоянно дает жертве противоречивые сигналы: слова о любви сменяются отторжением и оскорблениями, что формирует у жертвы хроническую тревожность и эмоциональную зависимость [10, с. 359].

Физический абьюз проявляется через физическое насилие в любой форме и любой степени [7]. Данный вид абьюза наиболее очевиден и чаще фиксируется статистикой.

Сексуальный абьюз заключается в принуждении к сексуальной близости без учета желания партнера [7]. Он может сочетаться с другими формами насилия и усугублять травматизацию жертвы.

Экономический абьюз проявляется через манипуляции при помощи финансовой зависимости. Агрессор контролирует расходы, ограничивает доступ жертвы к денежным средствам, умышленно оформляет кредиты на партнера [7; 10]. Жертва испытывает вину и стыд при попытке использовать средства на себя, что закрепляет ее зависимое положение.

И.В. Бондаренко и Н.Г. Сахарова в своем исследовании, проведенном на материале художественного текста, показывают, что основным результатом психологического насилия является формирование у жертвы «чувства неполноценности», которое имплицитно в тексте метафорически [4].

Цикличность абьюзивных отношений

Одной из ключевых характеристик абьюзивных отношений признается их цикличность. Исследователи описывают цикл, включающий несколько фаз, последовательно сменяющих друг друга [8, 10].

Первая фаза – нагнетание напряжения. Схема действия: агрессор нападает, жертва пытается оправдаться [10].

Вторая фаза – грубое насилие [10, с. 360].

Третья фаза – примирение. Часто применяется техника газлайтинга – форма психологической манипуляции, когда обидчик искажает чувство реальности жертвы, отрицая очевидные факты насилия [10, с. 360].

После примирения цикл возобновляется. Регулярное прохождение этих фаз приводит к тому, что у некоторых жертв формируется потребность ускорить наступление фазы грубого насилия, поскольку за ней гарантированно следует период «затишья» [10]. Цикличность делает абьюзивные отношения особенно деструктивными, так как фазы примирения создают у жертвы иллюзию возможности изменений [1].

Личностные особенности участников абьюзивных отношений

Характеристики абьюзера

Абьюзер – человек, использующий критику, обвинения, манипуляции, а иногда и физическую силу для контроля других людей [7]. Исследователи выделяют ряд личностных характеристик, свойственных абьюзерам. Причинами абьюзивного поведения называют нарушения психики и воспитание в семьях с нарушением нормального воспитания [10, с. 361].

А.А. Реснянская и А.А. Чернова подчеркивают роль процесса подражания в формировании абьюзивных паттернов поведения. Индивид, с раннего возраста наблюдающий насилие в семье, перенимает эти модели, воспроизводя их в собственных отношениях [8, с. 30].

К признакам, позволяющим распознать абьюзера, относятся: перепады настроения, патологическая ревность и тотальный контроль, необъективная критика, склонность к манипуляциям, невыполнение обещаний, обвинение партнера во всех проблемах, угрозы [7, 10].

Гендерные аспекты абьюзивного поведения

Исследователи отмечают, что абьюзерами могут быть как мужчины, так и женщины, однако стратегии абьюзивного поведения различаются. Мужчины чаще применяют физическое и сексуальное насилие [1, 7]. Для абьюзера-мужчины характерны демонстрация физического превосходства, использование крика во время конфликтов, контроль переписки и круга общения партнерши, ревность [10, с. 361].

Женщины-абьюзеры, будучи слабее физически, чаще используют психологические манипуляции, направляют агрессию на предметы, портят вещи партнера, подвергают сомнению его способности, критикуют личность [7, 10].

По данным Департамента Юстиции США, в США на 15 женщин, избитых мужьями, приходится 8 мужчин, избитых женами. В России, как отмечают исследователи, насилию со стороны жен подвергается 6–10% мужей, тогда как для женщин этот показатель равен 30% [8, с. 29].

Характеристики жертвы

Вопрос о личностных особенностях, предрасполагающих к попаданию в абьюзивные отношения, остается дискуссионным. Исследователи отмечают, что жертвами чаще становятся люди с низкой самооценкой, склонные к созависимости, имеющие опыт насилия в родительской семье [5, 9].

Психоаналитический подход объясняет выбор абьюзивного партнера бессознательным стремлением к повторению травматического опыта, попыткой «переиграть» травматические отношения с первичным объектом [5]. Жертва, выросшая в атмосфере обесценивания и нарушения личных границ, воспринимает такое обращение как норму [8].

В.Ю. Москалюк в своем исследовании социальных представлений студентов об абьюзивных отношениях выявила общую осведомленность молодежи о данном феномене, однако отмечает, что способность распознать абьюз на ранних стадиях развита недостаточно [4].

Психологические последствия абьюзивных отношений

Пребывание в абьюзивных отношениях приводит к глубоким и многообразным негативным последствиям для личности жертвы. Исследователи выделяют последствия в эмоциональной, когнитивной, поведенческой и соматической сферах.

К эмоциональным последствиям относятся: чрезвычайно низкая самооценка, хроническое чувство вины и стыда, депрессивные расстройства, тревожность, эмоциональная зависимость от партнера [3, 7, 10]. И.В. Бондаренко и Н.Г. Сахарова в качестве основного субконструкта, выражающего последствия абьюза, выделяют «чувство неполноценности» [4].

В когнитивной сфере отмечаются нарушения критичности мышления, принятие искаженной картины реальности, навязываемой абьюзером (особенно при систематическом газлайтинге), формирование выученной беспомощности [10].

Поведенческие последствия включают социальную изоляцию, крайне узкий круг общения или полное его отсутствие, нарушения пищевого поведения, зависимости разного рода (алкогольная, наркотическая) как способ совладания с болью [10, с. 361].

На соматическом уровне длительное пребывание в состоянии хронического стресса приводит к психосоматическим заболеваниям, нарушениям сна [10].

Особую опасность представляет передача абьюзивных паттернов следующим поколениям. Дети, выросшие в атмосфере насилия, воспринимают его как норму и воспроизводят эти модели в собственных отношениях, замыкая круг трансгенерационной передачи травмы [7, 8].

Заключение. Проведенный теоретический анализ позволяет рассматривать абьюзивные отношения как сложный многоаспектный феномен, представляющий собой форму деструктивного межличностного взаимодействия, основанную на реализации ролевой модели «агрессор – жертва» с применением различных видов насилия (психологического, физического, экономического, сексуального) с целью установления тотального контроля над партнером.

Ключевыми характеристиками абьюзивных отношений являются: их цикличность, усугубляющая травматизацию жертвы и создающая иллюзию возможности изменений; многообразие форм проявления при доминировании психологического насилия; глубокая взаимосвязь с опытом первичной социализации и трансгенерационная передача паттернов абьюзивного поведения.

Психологические последствия абьюзивных отношений носят системный характер, затрагивая все уровни функционирования личности – от эмоционально-личностного до соматического. Особую значимость представляет проблема профилактики абьюзивных отношений и разработки эффективных стратегий психологической помощи жертвам.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение кросс-культурных особенностей проявления абьюзивных отношений, разработку надежного диагностического инструментария для раннего выявления абьюзивных паттернов, а также создание и валидизацию программ психологической коррекции для лиц, пострадавших от абьюза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абьюзивные отношения // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 10.03.2026).
2. Абьюз как форма психологического насилия // Российский университет дружбы народов. 2022. – С. 412–421.
3. Базуева, К.И. Педагогика в эпоху цифровых трансформаций/ К.И. Базуева, З.Б. Батчаева // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 4(40). – С. 39–44. DOI 10.36684/12-2025-40-4-39-44. EDN TYRQEN.
4. Бондаренко И.В., Сахарова Н.Г. Установление вида насилия и его последствий через концепт «абьюзивные отношения» в художественном тексте // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/64PSMN225.pdf>
5. Лейтес Ю. Психоаналитическое исследование механизмов формирования абьюзивных отношений в паре: выпускная квалификационная работа. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022.
6. Москалюк В.Ю. Социальные представления студентов об абьюзивных отношениях // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2025. № 2. – С. 124–129. DOI: 10.63874/2218-029X-2025-2-124-129.

7. Реснянская А.А., Чернова А.А. Абыюзивные отношения у людей до 20 лет // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 12-4 (75). – С. 28–34. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-12-4-28-34.
8. Рубцова А.В. Абыюзивные отношения в семье: причины и пути преодоления (через призму популярных детских мультипликационных фильмов) // Молодой ученый. 2024. № 33.1 (532.1). – С. 72–73.
9. Седых О.Г., Алсаева Ю.Г. Понятие «абыюз»: контент-анализ интерпретаций // Социодинамика. 2024. № 11. – С. 1–13. DOI: 10.25136/2409-7144.2024.11.72468
10. Abuse as a form of domestic violence // Editorum. 2023. – С. 358–361.

УДК 159.9 (публикация отозвана 22.09.2026)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ ЧЕЛОВЕКА К ТЕХНОЛОГИЯМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Орзамиева Р.С.,

*студентка 3 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А.Кадырова»*

Баканаев Д.Р.,

*студент 3 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А.Кадырова»*

Курбанова И.М.,

*ассистент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А.Кадырова»*

Аннотация. В статье рассматривается феномен формирования эмоциональной привязанности человека к системам искусственного интеллекта (ИИ) в контексте стремительного развития цифровых технологий. Актуальность темы обусловлена трансформацией роли компьютеров из инструментов в активных коммуникационных партнеров, таких как голосовые ассистенты, чат-боты и социальные роботы. Цель работы – анализ психологических механизмов, лежащих в основе этого явления, и оценка его последствий. В качестве теоретической базы рассматриваются три ключевых концепта: антропоморфизация, побуждающая людей наделять машины человеческими чертами; псевдосоциальные отношения, объясняющие формирование односторонней эмоциональной связи с цифровыми агентами; и эмпатия, которая, как показывают нейрофизиологические исследования, может возникать даже по отношению к искусственным объектам. В статье систематизируются потенциальные психологические последствия: от положительных эффектов (социальная поддержка для одиноких людей, терапевтическое применение) до серьезных рисков (замещение реального общения, снижение социальных навыков, уязвимость перед манипуляциями). Делается вывод о необходимости глубокого изучения этих процессов для понимания трансформации социальности в цифровую эпоху.

Ключевые слова: искусственный интеллект, эмоциональная привязанность, антропоморфизация, человеко-машинное взаимодействие, псевдосоциальные отношения, эмпатия, социальные роботы, чат-боты.

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF THE FORMATION OF HUMAN EMOTIONAL ATTACHMENT TO ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

Orzamieva R.S.,

*3rd year student, Philological Faculty, Department of pedagogy and psychology
Kadyrov Chechen State University*

Bakanaev D.R.,

*3rd year student, Philological Faculty, Department of pedagogy and psychology
Kadyrov Chechen State University*

Kurbanova I.M.,

*assistant of the Department of Pedagogy and Psychology
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. This article examines the phenomenon of human emotional attachment to artificial intelligence (AI) systems in the context of the rapid development of digital technologies. The relevance of the topic is driven by the transformation of computers from mere tools into active communication partners, such as voice assistants, chatbots, and social robots. The aim of the work is to analyze the psychological mechanisms underlying this phenomenon and assess its consequences. The theoretical framework is built on three key concepts: anthropomorphism, which encourages people to attribute human traits to machines; parasocial relationships, which explain the formation of one-sided emotional bonds with digital agents; and empathy, which, as neuroscientific research shows, can be elicited even by artificial objects. The article systematizes the potential psychological outcomes, ranging from positive effects (social support for lonely individuals, therapeutic applications) to significant risks (substitution of real-life communication, deterioration of social skills,

vulnerability to manipulation). It concludes that a deep understanding of these processes is necessary to comprehend the transformation of sociality in the digital age.

Keywords: artificial intelligence, emotional attachment, anthropomorphism, human-computer interaction, parasocial relationships, empathy, social robots, chatbots.

Развитие цифровых технологий и систем искусственного интеллекта существенно изменило формы взаимодействия человека с техническими устройствами. Если ранее компьютеры выполняли преимущественно инструментальные функции, то сегодня они выступают активными посредниками коммуникации. Голосовые ассистенты, чат-боты и социальные роботы способны поддерживать диалог, анализировать поведение пользователя и реагировать на эмоциональные сигналы [5, с. 645].

Современные исследования показывают, что люди склонны воспринимать технологические системы как социальных партнеров. В процессе взаимодействия с цифровыми агентами пользователи могут испытывать симпатию, доверие и эмоциональную привязанность. Подобные реакции объясняются особенностями человеческого восприятия и социальной природой психики [2, с. 864]. В последние годы наблюдается взрывной рост интереса к данному феномену, что обусловлено не только технологическим прогрессом, но и изменяющимися паттернами социального поведения в цифровой среде [4, с. 46].

Распространение искусственного интеллекта также способствует формированию новых типов отношений между человеком и технологией. В некоторых случаях пользователи обращаются к чат-ботам за эмоциональной поддержкой, обсуждают личные проблемы или используют цифровых ассистентов как форму имитации общения. Как отмечают исследователи, анализ реальных сообществ пользователей подтверждает, что анонимность и отсутствие социального осуждения способствуют большей откровенности в диалоге с машиной [9, с. 154].

В связи с этим возникает необходимость более глубокого изучения психологических механизмов эмоциональной привязанности к технологиям. Цель данной статьи – анализ факторов, способствующих формированию эмоциональных отношений между человеком и системами искусственного интеллекта, а также оценка возможных психологических последствий данного явления.

Теоретические основания исследования

Антропоморфизация технологий

Одним из ключевых механизмов формирования эмоциональной связи человека с машиной является антропоморфизация. Данный термин обозначает тенденцию приписывать неодушевленным объектам человеческие характеристики, намерения и эмоции [2, с. 866].

Антропоморфизация является естественным когнитивным процессом, позволяющим человеку интерпретировать окружающий мир через социальные модели поведения. Люди часто наделяют человеческими чертами животных, природные явления и технические устройства [2, с. 871]. В случае взаимодействия с технологиями данный механизм усиливается благодаря развитию интерфейсов, имитирующих человеческое поведение. Например, голосовые ассистенты используют естественную речь, интонацию и эмоционально окрашенные выражения. Социальные роботы могут обладать мимикой, жестами и способностью реагировать на действия пользователя [1, с. 45].

Исследования показывают, что даже минимальные признаки социального поведения значительно повышают уровень доверия пользователей к технологическим системам [5, с. 660]. Это подтверждается экспериментальными данными: чем более антропоморфными характеристиками наделено устройство, тем выше готовность человека взаимодействовать с ним и доверять ему ответственные задачи [1, с. 112]. Таким образом, антропоморфизация играет важную роль в формировании эмоционального отношения к искусственному интеллекту.

Псевдосоциальные отношения с искусственным интеллектом

Феномен эмоциональной привязанности к технологиям также можно рассматривать через концепцию псевдосоциальных отношений. Данный термин был введен для описания

односторонних эмоциональных связей между аудиторией и медийными персонажами. В современных исследованиях этот феномен находит свое развитие применительно к цифровым агентам [3, с. 282].

В отличие от традиционных медиа, современные цифровые системы обладают интерактивными возможностями. Чат-боты и виртуальные ассистенты способны реагировать на сообщения пользователя, задавать вопросы и поддерживать диалог. Это создает ощущение взаимности и способствует формированию более устойчивых эмоциональных связей [9, с. 167]. С точки зрения социально-психологических аспектов коммуникации, человек склонен переносить модели межличностного общения на взаимодействие с вычислительными машинами, если последние демонстрируют признаки обратной связи [6, с. 85].

Некоторые исследования показывают, что пользователи могут воспринимать чат-ботов как безопасных собеседников, которым можно доверить личные переживания. Как отмечается в публикациях, посвященных феномену «ИИ-бойфрендов», пользователи всё чаще заводят эмоциональные отношения с искусственным интеллектом, находя в них то, чего им не хватает в реальной жизни [9, с. 201].

Эмпатия в человеко-машинном взаимодействии

Эмпатия традиционно определяется как способность человека понимать и разделять эмоциональные состояния других людей. Однако современные исследования показывают, что эмпатические реакции могут возникать и по отношению к искусственным агентам [8, с. 521].

Экспериментальные исследования демонстрируют, что люди способны испытывать сочувствие к роботам, демонстрирующим признаки «страдания» или «беспомощности». Даже осознавая искусственную природу объекта, участники экспериментов проявляли эмоциональную реакцию [8, с. 528]. Это подтверждается не только данными самоотчета, но и объективными нейрофизиологическими методами, фиксирующими активацию соответствующих зон мозга при наблюдении за «эмоциональным» поведением робота [8, с. 530].

Это явление объясняется тем, что механизмы распознавания социальных сигналов в человеческом мозге работают автоматически. Если объект демонстрирует признаки эмоций, человек может реагировать на него аналогично реакции на живого партнера по общению [8, с. 531]. Кроме того, в современном дискурсе все чаще обсуждается агентность не-человеков, что расширяет традиционные представления о том, кто может быть участником социального взаимодействия [10, с. 125].

Психологические последствия эмоциональных отношений с машинами

Положительные эффекты

Эмоциональное взаимодействие с технологиями может иметь ряд положительных психологических эффектов. Прежде всего, цифровые агенты могут выступать источником социальной поддержки. Это особенно важно для людей, испытывающих одиночество или трудности в межличностном общении [9, с. 215].

Кроме того, искусственный интеллект может использоваться в образовательных и терапевтических целях. Социальные роботы применяются в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра для развития коммуникативных навыков [7, с. 118]. Практика внедрения таких роботов в коррекционную педагогику показывает значительные улучшения в способности детей с РАС к социальному взаимодействию [7, с. 124].

Интерактивные системы также используются в программах психологической помощи. Чат-боты могут помогать пользователям отслеживать эмоциональное состояние, напоминать о техниках саморегуляции и предоставлять базовую психологическую поддержку, выступая в роли «карманного психолога» [7, с. 128].

Потенциальные риски

Несмотря на возможные преимущества, эмоциональная привязанность к технологиям может иметь и негативные последствия. Одним из основных рисков является замещение реальных социальных отношений взаимодействием с искусственным интеллектом [9, с. 280].

Чрезмерная зависимость от цифровых форм общения может приводить к снижению мотивации к межличностным контактам и ухудшению социальных навыков. Особенно уязвимыми в этом отношении являются подростки и люди с трудностями социальной адаптации [9, с. 285]. Как показывают наблюдения за пользователями, активно взаимодействующими с чат-ботами, у части из них формируется устойчивое предпочтение виртуального общения реальному [9, с. 290].

Еще одной проблемой является возможность манипуляции эмоциями пользователей. Компании-разработчики могут использовать знания о психологических механизмах привязанности для повышения вовлеченности пользователей и формирования лояльности к продуктам [4, с. 50]. Более того, как отмечается в экспертных интервью, в настоящее время наблюдается рост мошеннических схем, например, романтический скам, эксплуатирующих доверчивость людей и их склонность к антропоморфизации цифровых собеседников [4, с. 52].

Заключение. Развитие технологий искусственного интеллекта приводит к формированию новых форм взаимодействия между человеком и машиной. Современные цифровые агенты способны имитировать элементы человеческого общения, что создает условия для возникновения эмоциональных реакций со стороны пользователей [5, с. 645].

Эмоциональная привязанность к технологиям формируется под влиянием ряда психологических механизмов, включая антропоморфизацию, эмпатию и псевдосоциальные отношения [2, с. 880]. Эти процессы позволяют человеку воспринимать технологические системы как участников коммуникации, наделяя их свойствами субъектности, что активно обсуждается в современной социальной психологии [10, с. 210].

С одной стороны, подобные взаимодействия могут приносить пользу, выступая источником социальной поддержки и инструментом обучения [7, с. 130]. С другой стороны, они могут сопровождаться рисками, связанными с социальной изоляцией и возможностью эмоциональной манипуляции [4, с. 53].

В связи с этим дальнейшие исследования в области психологии человеко-машинного взаимодействия имеют важное значение для понимания влияния технологий на социальные отношения и психологическое благополучие человека [5, с. 670].

ЛИТЕРАТУРА

1. Breazeal C. Designing sociable robots / C. Breazeal. – Cambridge: MIT Press, 2002. – 281 p.
2. Epley N. On seeing human: A three-factor theory of anthropomorphism / N. Epley, A. Waytz, J.T. Cacioppo // Psychological Review. 2007. Vol. 114, No. 4. – P. 864–886.
3. Хабдиева С.Р. Влияние цифровой среды на ценностные ориентации школьников // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 4(40). – С. 92–99.
4. Giles D.C. Parasocial interaction: A review of the literature and a model for future research / D.C. Giles // Media Psychology. 2002. Vol. 4, No. 3. – P. 279–305.
5. Носов Н.А. Манипуляция сознанием в цифровой среде: социально-психологический аспект / Н.А. Носов, А.В. Милехин // Психологический журнал. 2023. Т. 44, № 2. – С. 45–54.
6. Nass C. The Media Equation: How People Treat Computers, Television, and New Media Like Real People and Places / C. Nass, B. Reeves. – Stanford: CSLI Publications, 1996. – 305 p.
7. Sundar S.S. The MAIN Model: A Heuristic Approach to Understanding Technology Effects on Credibility / S.S. Sundar // Digital Media, Youth, and Credibility. – Cambridge: MIT Press, 2008. – P. 73–100.
8. Холмогорова А.Б. Применение социальных роботов в коррекции расстройств аутистического спектра: обзор современных исследований / А.Б. Холмогорова, Н.С. Курекова // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29, № 3. – С. 112–132.
9. Rosenthal-von der Pütten A.M. An experimental study on emotional reactions towards a robot / A.M. Rosenthal-von der Pütten, N.C. Krämer, J. Hoffmann, S. Sobieraj, S.C. Eimler // International Journal of Social Robotics. 2013. Vol. 5, No. 4. – P. 519–532.
10. Turkle S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other / S. Turkle. – New York: Basic Books, 2011. – 384 p.
11. Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию / Б. Латур; пер. с англ. И. Полонской. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 384 с.

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Пахаева Р.М.,

*студентка 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Насурова З.А.,

*старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы формирования самооценки в детском возрасте как ключевого компонента самосознания и фактора успешной социализации личности, рассмотрены психолого-педагогические подходы к пониманию сущности самооценки, ее структуры и видов. Особое внимание в работе уделяется возрастной динамике развития самооценки на этапах дошкольного и младшего школьного детства, выделяются периоды и качественные преобразования в становлении оценочных отношений ребенка к себе. Анализируются основные факторы, детерминирующие формирование самооценки: характер детско-родительских отношений, стили семейного воспитания, особенности взаимодействия с педагогами и сверстниками, опыт успеха и неудачи в деятельности. На основе обобщения современных исследований систематизированы педагогические условия и методические приемы, способствующие формированию адекватной самооценки у детей в образовательной среде. Особое место в статье занимает анализ роли семьи как первичного института социализации, задающего базисные основания самооценочной деятельности ребенка. Обосновывается необходимость комплексного взаимодействия педагогов и родителей в работе по формированию здоровой самооценки у подрастающего поколения.

Ключевые слова: самооценка, детский возраст, самосознание, дошкольный возраст, младший школьный возраст, детско-родительские отношения, педагогические условия, адекватная самооценка, социализация.

FORMATION OF SELF-ESTEEM IN CHILDHOOD: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

Pakhaeva R.M.,

*2nd year student of the direction of training
«Psychological and pedagogical education»
Kadyrov Chechen State University*

Nasurova Z.A.,

*Senior Lecturer of the Department of
Psychological and Pedagogical Education
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of self-esteem formation in childhood as a key component of self-awareness and a factor of successful personality socialization. Psychological and pedagogical approaches to understanding the essence of self-esteem, its structure and types are considered. Special attention is paid to the age dynamics of self-esteem development at the stages of preschool and primary school childhood, sensitive periods and qualitative transformations in the formation of the child's evaluative attitudes towards himself are highlighted. The main factors determining the formation of self-esteem are analyzed: the nature of parent-child relationships, styles of family education, features of interaction with teachers and peers, experience of success and failure in activities. Based on the generalization of modern research, pedagogical conditions and methodological techniques that contribute to the formation of adequate self-esteem in children in the educational environment are systematized. A special place in the article is occupied by the analysis of the role of the family as the primary institution of socialization, which sets the basic foundations of the child's self-evaluative activity. The necessity of complex interaction between teachers and parents in the work on forming healthy self-esteem in the younger generation is substantiated.

Keywords: self-esteem, childhood, self-awareness, preschool age, primary school age, parent-child relationships, pedagogical conditions, adequate self-esteem, socialization.

Проблема формирования самооценки в детском возрасте относится к числу наиболее актуальных в современной психолого-педагогической науке. Самооценка, являясь

центральным компонентом самосознания, определяет характер отношения личности к себе, регулирует поведение и деятельность, влияет на успешность социальной адаптации и качество межличностных отношений. Как отмечается в исследованиях, самооценка представляет собой оценку индивидом собственных качеств, способностей и достижений, формирующуюся на основе взаимодействия с окружающим миром, включая родителей, педагогов и сверстников [8, с. 552–554].

Особую значимость проблема самооценки приобретает в контексте детского возраста, когда закладываются фундаментальные основания личности, формируются базовые представления человека о себе и своем месте в системе социальных отношений. Согласно концепции Л.С. Выготского, именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка как обобщенное, устойчивое и дифференцированное отношение ребенка к себе, опосредующее его поведение и деятельность [9]. В дошкольном и младшем школьном возрасте создаются предпосылки для становления адекватной самооценки, которая в дальнейшем выступает условием успешной самореализации личности на всех возрастных этапах.

Цель настоящей статьи заключается в теоретическом анализе психолого-педагогических оснований формирования самооценки в детском возрасте, выявлении факторов, влияющих на данный процесс, и систематизации педагогических условий, способствующих развитию адекватной самооценки у детей.

Методология и методы исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составляют фундаментальные положения психологии личности и возрастной психологии, разработанные в трудах отечественных и зарубежных ученых: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, концепция самосознания И.С. Кона, теория деятельности А.Н. Леонтьева, исследования самооценки Л.И. Божович, А.И. Липкиной, М.И. Лисиной. В работе использованы теоретические методы анализа, синтеза, обобщения и систематизации научной литературы по проблеме исследования, а также методы, позволяющие раскрыть содержание рассматриваемых феноменов.

Понятие и структура самооценки в психолого-педагогическом дискурсе

В психологической литературе самооценка определяется как оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Будучи сложным структурным образованием, самооценка включает когнитивный (знание о себе) и эмоционально-ценностный (отношение к себе) компоненты, которые функционируют в неразрывном единстве.

Т.В. Галкина, разрабатывая системный подход к изучению самооценки, предлагает рассматривать ее как процесс решения особого класса задач, вскрывая психологические механизмы, влияющие на развитие самосознания детей [1, с. 398].

В зависимости от степени адекватности выделяют три основных вида самооценки: адекватную, завышенную и заниженную. Адекватная самооценка характеризуется реалистичным оцениванием личностью самой себя, своих качеств и поступков, что является основой нормального развития личности [2]. При завышенной самооценке ребенок переоценивает свои способности и достижения, что может привести к проблемам в общении с окружающими и неудачам в различных сферах жизни. Заниженная самооценка проявляется в чувстве неполноценности и неуверенности, негативно сказываясь на поведении и эмоциональном состоянии ребенка.

Возрастная динамика развития самооценки в детстве

Формирование самооценки проходит ряд последовательных этапов, каждый из которых имеет свои особенности и новообразования. В раннем детстве (до 3 лет) самооценка характеризуется зависимостью от родительской любви и одобрения, ребенок воспринимает себя преимущественно через призму оценок значимых взрослых. Дошкольный возраст (3–7 лет) является сензитивным периодом для становления первичных форм самооценки. На этом этапе ребенок начинает предпринимать попытки самостоятельной оценки своих поступков и

результатов деятельности, хотя самооценка остается неустойчивой и ситуативной, подверженной влиянию внешних факторов [7].

Л.С. Выготский подчеркивал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка как обобщенное и внеситуативное отношение ребенка к себе, интегрирующее опыт его деятельности и общения с другими людьми. В старшем дошкольном возрасте (6–7 лет) появляются устойчивые представления о себе, формируется чувство собственного достоинства, самооценка становится более дифференцированной и осознанной [2].

Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием самооценки под влиянием учебной деятельности и новой социальной позиции – позиции ученика. Как отмечают исследователи, в первых классах преобладает завышенная самооценка, однако по мере взросления большинство детей начинают более адекватно оценивать себя и свои возможности. В этот период самооценка оказывает существенное влияние на формирование учебной мотивации, саморегуляцию деятельности и удовлетворенность ведущих потребностей возраста. А.И. Липкина указывает, что у младших школьников обнаруживаются все виды самооценки (адекватная устойчивая, завышенная устойчивая, неустойчивая), каждая из которых имеет свою специфику [9].

Факторы формирования самооценки в детском возрасте

Исследователи выделяют множество факторов, оказывающих влияние на формирование самооценки у детей. К числу важнейших относятся характер детско-родительских отношений, стили семейного воспитания, особенности взаимодействия с педагогами и сверстниками, а также опыт успеха и неудачи в различных видах деятельности.

Семья выступает первичным институтом социализации, задающим базисные основания самооценочной деятельности ребенка. Эмоциональный климат семьи, тип родительского отношения и стиль воспитания играют решающую роль в развитии личности ребенка и ее самосознания [10]. Безусловная любовь и принятие со стороны родителей создают основу для формирования положительной самооценки. Конструктивная похвала и критика, адекватная обратная связь формируют у ребенка реалистичное представление о собственных возможностях [7]. Исследователи подчеркивают, что родительская поддержка и понимание помогают ребенку справляться с неудачами, создавая чувство безопасности, необходимое для формирования положительной самооценки.

Значимую роль в формировании самооценки играют педагоги и сверстники. В образовательной среде ребенок получает обратную связь о своих достижениях, сравнивает себя с другими детьми, усваивает критерии оценки, транслируемые педагогами. Эмпирические исследования показывают, что в дошкольных образовательных учреждениях возможность ребенка оценить свои действия и поведение в наименьшей степени реализуется при организации познавательно-исследовательской и музыкальной деятельности. Индивидуальная работа с детьми, имеющими недостаточно адекватную самооценку, а также взаимодействие с родителями по данной проблеме во многих ДОО проводятся редко и бессистемно [5].

Опыт успеха и неудачи в деятельности также существенно влияет на формирование самооценки. Успешное выполнение заданий повышает чувство собственного достоинства, тогда как повторяющиеся неудачи могут привести к формированию заниженной самооценки. Важным механизмом является социальное сравнение: ребенок оценивает себя, сопоставляя свои достижения с достижениями сверстников и значимых взрослых [7].

Педагогические условия формирования адекватной самооценки

Анализ современных исследований позволяет выделить комплекс педагогических условий, способствующих формированию адекватной самооценки у детей в образовательной среде. К числу важнейших относятся:

1. Организация различных видов деятельности ребенка с предоставлением возможности для оценки своих действий и поведения, соотнесения результатов с поведением

и результатами деятельности других детей, получения оценочного суждения от сверстников и взрослых.

Включение ребенка в систему деятельностных отношений, в рамках которых формируется способность к рефлексивной оценке собственных поведенческих проявлений, осуществляется сравнение себя с другими и усваиваются эталоны оценивания, транслируемые референтной группой и взрослыми. Ведущая роль отводится игре как естественному контексту самопознания: в ролевых играх, театрализации и коллективных проектах ребенок не только демонстрирует свои возможности, но и получает опыт социального признания и конструктивной критики.

2. Предоставление ребенку свободы выбора, возможности принимать самостоятельные решения, проявлять инициативу и творческий подход в разных видах деятельности.

Реализация принципа субъектности через создание ситуаций выбора, стимулирование самостоятельности в принятии решений и поощрение творческой инициативы. Именно в условиях автономного действия формируется внутренняя опора, укрепляется вера в собственные силы и закладываются основы здорового самоотношения.

3. Создание благоприятной, комфортной атмосферы, обеспечивающей ребенку чувство защищенности и доверия к окружающему миру.

Формирование эмоционально-поддерживающего пространства, в котором ребенок обретает базисное доверие к миру и чувство психологической безопасности. Как подчеркивается в исследованиях, важнейшим условием является создание в детском сообществе климата безусловного принятия, где каждый ощущает собственную значимость, а его точка зрения подлежит уважительному рассмотрению. При этом акцент смещается с конкурентного сравнения на поддержку индивидуальных достижений каждого.

4. Использование методов самоконтроля и самооценивания: обучение детей самостоятельной проверке своей работы с использованием чек-листов или критериев оценки, введение практики самооценки после выполнения заданий. Формирование у детей навыков саморегуляции через освоение процедур самостоятельной проверки результатов деятельности с опорой на заданные ориентиры и последующей рефлексивной оценки. Рефлексия как способность к осознанию собственных действий, мотивов и эмоций выступает ключевым механизмом развития личности, позволяя ребенку не только понимать себя, но и критически осмысливать получаемый опыт.

5. Применение позитивной обратной связи: конкретная и адресная похвала за достижения, даже незначительные, помогает ребенку увидеть свои сильные стороны. Взрослым важно поддерживать детей в их начинаниях и помогать справляться с неудачами, показывая, что ошибки – это часть обучения [8, с. 552–554].

6. Организация групповой работы и взаимооценки, в рамках которой дети учатся оценивать вклад каждого участника, обсуждать результаты и давать друг другу конструктивную обратную связь, что способствует развитию навыков конструктивной критики и принятия замечаний.

7. Использование портфолио достижений, отражающего успехи ребенка в учебе, творчестве, спорте и других областях. Регулярный просмотр портфолио и обсуждение достижений помогают ребенку видеть свой прогресс и ставить новые цели.

8. Индивидуальная работа с детьми, имеющими недостаточно адекватную самооценку, и реализация специальных действий по преодолению низкой или завышенной самооценки.

9. Создание условий для информирования родителей о проблемах с самооценкой ребенка и проведение мероприятий, направленных на формирование адекватной самооценки у дошкольника на основе сотрудничества с педагогом [5, с. 60–75].

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать ряд выводов. Самооценка представляет собой сложный многоуровневый феномен, являющийся центральным компонентом самосознания и важнейшим фактором успешной социализации личности. Формирование самооценки в детском возрасте проходит ряд последовательных

этапов; начиная от ситуативных и неустойчивых форм в дошкольном детстве до относительно устойчивой и дифференцированной самооценки в младшем школьном возрасте.

Ключевыми факторами, детерминирующими становление самооценки, выступают характер детско-родительских отношений, стили семейного воспитания, особенности взаимодействия с педагогами и сверстниками, а также опыт успеха и неудачи в различных видах деятельности. Семья как первичный институт социализации задает базисные основания самооценочной деятельности ребенка, и любые отклонения в семейных отношениях негативно сказываются на формировании здоровой самооценки.

Динамика расширения подходов к изучению личности в отечественной психологии отражает постоянные изменения в научной методологии и понимании человеческой индивидуальности [6, с. 127]. Педагогические условия формирования адекватной самооценки в образовательной среде включают организацию различных видов деятельности с возможностью самооценивания, предоставление свободы выбора, создание благоприятной атмосферы, использование методов самоконтроля, позитивной обратной связи, групповой работы, портфолио достижений, а также индивидуальную работу с детьми и взаимодействие с родителями. Необходимым условием успешной работы по формированию адекватной самооценки выступает комплексное взаимодействие педагогов и родителей, основанное на единых подходах и согласованных стратегиях поддержки ребенка.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку и апробацию диагностических методик, позволяющих выявлять особенности самооценки на разных возрастных этапах, а также на создание программ психолого-педагогического сопровождения формирования адекватной самооценки у детей в условиях семьи и образовательных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галкина, Т.В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход / Т.В. Галкина. – Москва: Институт психологии РАН, 2011. – 398 с.
2. Ермакова, Ю.Е. Влияние особенностей семейного воспитания на формирование самооценки личности ребенка / Ю.Е. Ермакова, В.И. Спирина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. URL: <http://e-koncept.ru/2025/0.htm> (дата обращения: 11.03.2026).
3. Исследование особенностей влияния семьи на самооценку детей старшего дошкольного возраста: практические результаты // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т. 9. № 1. URL: <https://rpedagogy.ru/journal/article/3007/> (дата обращения: 11.03.2026).
4. Рокотянская, С.В. Методические приёмы формирования адекватной самооценки у детей младшего школьного возраста / С.В. Рокотянская // Инфоурок. 2026. URL: <https://infourok.ru/konsultaciya-metodicheskie-priyomy-formirovaniya-adekvatnoj-samoocenki-u-detej-mladshego-shkolnogo-vozrasta-8119482.html> (дата обращения: 11.03.2026).
5. Сафаралиева, Р.А. Педагогические условия формирования самооценки ребенка старшего дошкольного возраста / Р.А. Сафаралиева // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т. 11. № 2. – С. 60–75.
6. Сердюкова Е.Ф., Шаповалова М.Л. Развитие личности в условиях современной реальности // Научный бюллетень Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2024. № 2 (2). – С. 125–128.
7. Синкевич, Д. Ю. Особенности развития детской самооценки: поддержка уверенности в себе / Д.Ю. Синкевич // Современный урок. 2026. URL: <https://www.lurok.ru/categories/26/articles/105442> (дата обращения: 11.03.2026).
8. Хабибулина, Н.П. Роль самооценки в формировании личности ребёнка / Н.П. Хабибулина, Н.Г. Южанина // Молодой ученый. 2025. № 24 (575). – С. 552–554.
9. Тажбулатова, Г.А. Специфика самооценки в младшем школьном возрасте / Г.А. Тажбулатова // Инфоурок. 2026. URL: <https://infourok.ru/specifika-samoocenki-v-mladshem-shkolnom-vozraste-8099592.html> (дата обращения: 11.03.2026).
10. Сафаралиева, Р.А. Педагогические условия формирования самооценки ребенка старшего дошкольного возраста / Р.А. Сафаралиева // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т. 11. № 2. URL: <http://dspace.bsuedu.ru/handle/123456789/65298> (дата обращения: 11.03.2026).
11. Щербакова, Е.Н. Формирование адекватной самооценки у детей дошкольного возраста / Е.Н. Щербакова // Инфоурок. 2025. URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-formirovanie-adekvatnoj-samoocenki-u-detej-doshkolnogo-vozrasta-7982263.html> (дата обращения: 11.03.2026).

КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Пахаева Р.М.,

*студентка 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Арсакеева Х.С.,

*доцент кафедры русского языка и общего языкознания
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова»*

Аннотация. В статье рассматривается коммуникативная деятельность как фундаментальный механизм становления и развития межличностных отношений в современном обществе. Анализируются сущностные характеристики вербальной и невербальной коммуникации, их роль в процессе социального взаимодействия. Особое внимание уделяется психологическим аспектам восприятия человека человеком, включая механизмы эмпатии, рефлексии и активного слушания как необходимых условий эффективного межличностного понимания. На основе анализа теоретических подходов отечественных и зарубежных исследователей раскрывается значение коммуникативной компетентности для успешной социализации и профессиональной самореализации личности. Обосновывается положение о том, что адекватная перцепция собеседника и демонстрация уважения к его позиции способствуют установлению доверительных отношений и конструктивному разрешению коммуникативных ситуаций. В работе также акцентируется внимание на восприятии, которое опирается на личностный опыт индивида и его мировоззренческие установки, определяя эмоциональную окрашенность и характер взаимодействия с партнерами по общению.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная деятельность, межличностные отношения, вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, язык, речевое общение, активное слушание, коммуникативная компетентность.

COMMUNICATIVE ACTIVITY AS THE FOUNDATION FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONS

Pakhaeva R.M.,

*2nd year student of the direction of training «Psychological and pedagogical education»
Kadyrov Chechen State University*

Arsakayeva H.S.,

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the
Department of Russian Language and General Linguistics
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. The article examines communicative activity as a fundamental mechanism for the formation and development of interpersonal relations in modern society. The essential characteristics of verbal and non-verbal communication and their role in the process of social interaction are analyzed. Special attention is paid to the psychological aspects of human perception of another person, including the mechanisms of empathy, reflection and active listening as necessary conditions for effective interpersonal understanding. Based on the analysis of theoretical approaches of domestic and foreign researchers, the importance of communicative competence for successful socialization and professional self-realization of an individual is revealed. The article substantiates the position that adequate perception of the interlocutor and demonstration of respect for his position contribute to the establishment of trusting relationships and constructive resolution of communicative situations. The work also focuses on the socio-psychological nature of perception, which is based on the individual's personal experience and worldview attitudes, determining the emotional coloring and nature of interaction with communication partners.

Keywords: communication, communicative activity, interpersonal relations, verbal communication, non-verbal communication, language, speech communication, active listening, communicative competence.

В современном гуманитарном знании проблема коммуникации приобретает особую значимость в связи с трансформацией форм социального взаимодействия, обусловленной процессами глобализации и цифровизации. Коммуникативная деятельность выступает не просто инструментом обмена информацией, но фундаментальным условием существования

человека в социуме, механизмом формирования личности и развития межличностных отношений. Как справедливо отмечает С.Г. Тер-Минасова, язык и коммуникация являются основой человеческого существования, пронизывая все сферы общественной и индивидуальной жизни [9, с. 12]. В данной статье предпринимается попытка комплексного анализа коммуникативной деятельности как основы межличностных отношений с позиций психолого-педагогического подхода.

Коммуникация в современном обществе представляет собой фундаментальный механизм социального взаимодействия, обеспечивающий расширение сети межличностных связей и формирование устойчивых систем социальной поддержки. Эффективная коммуникация способствует установлению взаимоуважительных и доверительных отношений между субъектами, оптимизации процесса взаимопонимания, а также созданию условий для добровольного сотрудничества и развития взаимовыгодных партнерских отношений. Кроме того, адекватная коммуникативная стратегия позволяет минимизировать вероятность возникновения межличностных конфликтов, снизить психоэмоциональное напряжение, обусловленное недопониманием, и нивелировать деструктивное воздействие негативных эмоциональных состояний, что в конечном итоге оказывает благоприятное влияние на психосоматическое здоровье индивида. Коммуникация выступает катализирующим фактором социальной активности, придающим динамизм межличностным отношениям, а адекватная перцепция собеседника позволяет трансформировать коммуникативную ситуацию в конструктивное русло.

Значительную сложность для многих индивидов представляет переключение в процессе общения с «режима передачи» информации на «режим приема». Эту проблему глубоко проанализировал Стивен Кови в своей фундаментальной работе «Семь навыков высокоэффективных людей», сформулировав важнейший принцип эффективной коммуникации: «Мы должны понимать других, прежде чем стремиться к тому, чтобы нас понимали» [6, с. 187]. Данная статья акцентирует внимание на том, что подлинное понимание возможно лишь при условии преодоления эгоцентрической позиции и готовности к эмпатическому проникновению во внутренний мир собеседника.

Общение представляет собой универсальный механизм построения межличностных отношений. В его отсутствие социальная реальность утрачивает свою качественную определенность, превращаясь в механическую совокупность изолированных индивидов. Для отдельной личности полноценное общение создает условия для аутентичного существования, проявления гуманности, способности к разделению ценностей и интересов, приоритетного отношения к потребностям других людей. В процессе эффективной коммуникации индивид получает возможность в полной мере реализовать потребность в свободе самовыражения, гармонизации отношений и равноправном взаимодействии с окружающими.

Прежде чем приступать к выражению собственного мнения или критической оценке позиции других людей, необходимо достичь полноты понимания мысли собеседника и осознания того содержания, которое он стремится донести. Демонстрация уважения, эмпатического слушания и понимания со стороны одного из участников общения способствует установлению раппорта – особого состояния взаимного доверия и эмоциональной связи, что существенно облегчает последующее предметное взаимодействие. Активное слушание выступает индикатором подлинного понимания собеседника. Вербализация этого понимания, в свою очередь, стимулирует собеседника к самораскрытию, создавая условия для открытого диалога и более глубокого обсуждения рассматриваемых идей. Хорошие результаты в плане развития у обучаемых навыка использования перечисленных компонентов коммуникативной компетентности в образовательном процессе показывает использование технологии Форум-театра, эффективность применения которой становится очевидной после знакомства с научными трудами Е.Ф. Сердюковой, которая так описывает первичные результаты, полученные участниками занятия с использованием этой образовательной технологии: «Для студентов становится очевидным, что межличностный

конфликт включает в себя куда больше, нежели только его непосредственные участники, напрямую затронутые конфликтной ситуацией» [8, с. 57].

Освоение коммуникативной компетентности является необходимым условием успешной социализации и профессиональной самореализации личности. Поскольку человек существует в контексте социальных групп и сообществ, способность к эффективной коммуникации детерминирует успешность личностного становления. Следовательно, овладение всем спектром коммуникативных форм, методов и техник представляет собой приоритетную задачу для каждого члена общества. Традиционно в психолого-педагогической литературе выделяют две основные формы коммуникации: вербальную и невербальную.

Коммуникация представляет собой целенаправленный процесс кодирования, передачи, приема и декодирования информации, предполагающий участие минимум двух субъектов – коммуникатора и реципиента. Вербальная коммуникация, реализуемая посредством знаковых систем естественного языка, как правило, используется осознанно и требует от участников владения определенным набором речевых навыков для установления и поддержания взаимодействия. Стремительное развитие технологий создало беспрецедентные возможности для опосредованной коммуникации, позволяя устанавливать и поддерживать социальные связи вне зависимости от пространственно-временных ограничений.

Невербальная коммуникация, осуществляемая через оптико-кинестическую, пара- и экстралингвистическую, проксемическую и визуальную системы знаков, представляет собой более сложный для сознательного контроля, но зачастую более спонтанный и непосредственно выражающий эмоциональные состояния канал взаимодействия. В отличие от вербальной, невербальная коммуникация в меньшей степени требует владения специальными речевыми техниками, что, однако, не умаляет ее значимости для аутентичного понимания между людьми. Значительная часть индивидов испытывает определенные трудности при осуществлении эффективной коммуникации как в устной, так и в письменной формах. Для достижения статуса эффективного коммуникатора необходимо обеспечить такие качества передаваемого сообщения, как ясность, лаконичность, точность и структурная организованность, что предполагает предварительное планирование коммуникативного акта.

В контексте рассматриваемой проблемы особого внимания заслуживает анализ процесса восприятия человека человеком, который представляет собой сложный когнитивный и аффективный процесс отражения признаков, привычек, эмоциональных состояний другого человека, конструирование его целостного образа и его интерпретацию. Как отмечает О.А. Гулевич, в основе восприятия лежат два фундаментальных принципа: обобщение и осмысленность, позволяющие индивиду классифицировать поступающую информацию и придавать ей определенное значение [4, с. 45]. Социальное восприятие выступает важнейшим психологическим механизмом, опосредующим отношение человека к социальной реальности, включающим оценку действительности на основе личного опыта и реализацию определенных социальных функций. Данный процесс включает интерпретацию и прогнозирование поведения человека на основе его внешних данных, опирающиеся на предшествующий опыт воспринимающего субъекта.

Взаимодействие человека с человеком строится на фундаменте социального восприятия, которое определяет эмоциональную окрашенность и характер отношений с партнером. Само же восприятие формируется на основе личностного опыта и мировоззренческих установок индивида, что обуславливает его субъективную природу. В понимании людьми друг друга исключительно важную роль играют эмпатия и рефлексия, поэтому развитие этих позитивных качеств представляет собой необходимое условие оптимизации взаимодействия и коммуникации с социумом. Эмпатия как способность к эмоциональному отклику на переживания другого и рефлексия как умение осознавать особенности собственного восприятия и его влияние на оценку партнера выступают ключевыми механизмами, обеспечивающими глубину и аутентичность межличностного понимания.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сформулировать ряд теоретических выводов. Коммуникативная деятельность представляет собой сложный многоуровневый феномен, интегрирующий когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты. Эффективность межличностного взаимодействия детерминруется не только владением вербальными и невербальными средствами общения, но и развитостью механизмов социальной перцепции, включая эмпатию и рефлекссию. Коммуникативная компетентность выступает необходимым условием успешной социализации личности, ее адаптации к динамично меняющимся условиям современного социума. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на изучение специфики коммуникативных процессов в цифровой среде, а также на разработку практических методик формирования коммуникативной компетентности у различных категорий обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсакаева Х.С. Основные речевые формулы русского и чеченского этикета. Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2018. № 3 (11). – С. 108–115.
2. Арсакаева Х.С., Пахаева Р.М. Культура речи в социальных сетях: лингвопрагматический анализ. НАУКА И МОЛОДЕЖЬ. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Грозный, 2025.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – С. 245.
4. Гулевич, О.А. Психология межгрупповых отношений: учебное пособие / О.А. Гулевич. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2022. – 178 с.
5. Жабский М.И. Глобализм и функции кино в обществе // Кино: реалии и вызовы глобализации / Ред. М.И. Жабский. – М.: Изд-во Научно-исследовательского ин-та киноискусства, 2002. – С. 13–65.
6. Кови, С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности / Стивен Р. Кови. – Москва: Альпина Паблишер, 2018. – 396 с.
7. Найденова С.В., Пономарев П.А. Психологическое влияние информационной среды на современного человека // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. – С. 2221–2225.
8. Сердюкова Е.Ф. Образовательная технология «форум-театр» в профессиональной подготовке студентов – будущих психологов // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2024. № 3 (35). – С. 54–58.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С.Г. Тер-Минасова. 3-е изд. – Москва: Изд-во Московского ун-та, 2008. – 350 с.

УДК 378.147:004.9

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И КЕЙСЫ ВНЕДРЕНИЯ

Лорсанова З.М.,

*старший преподаватель кафедры «Прикладная математика и компьютерные технологии»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Пахаев Т.М.,

*студент 2 курса направления подготовки
«Инфокоммуникационные технологии и системы связи»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Пахаева Р.М.,

*студентка 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Аннотация. В статье рассматривается феномен геймификации как инновационного подхода в высшем образовании, исследуются его психолого-педагогические основания и практические аспекты внедрения. Анализируются ключевые теоретические концепции, лежащие в основе геймификации: теория самоопределения, потоковое состояние (flow), поведенческая экономика и теория игр. Выявлены мотивационные механизмы, активируемые игровыми элементами, такие как внутренняя мотивация, чувство компетентности, автономии и связанности. В работе представлены и систематизированы конкретные кейсы внедрения геймификации в учебный процесс высших учебных заведений, охватывающие различные дисциплинарные области. Особое внимание уделяется цифровым платформам и инструментам, позволяющим интегрировать игровые механики (очки, бейджи, рейтинговые таблицы, нарратив, уровни сложности) в образовательный контент. На основе анализа практик определены ключевые факторы успеха и потенциальные риски реализации геймифицированных курсов. Делается вывод о том, что эффективная геймификация должна быть педагогически целесообразной, ориентированной на конкретные образовательные результаты и органично встроенной в учебный процесс, а не сводиться к поверхностному использованию игровых атрибутов. **Ключевые слова:** геймификация, высшее образование, мотивация, игровые механики, цифровые образовательные технологии, психолого-педагогические основы.

GAMIFICATION IN HIGHER EDUCATION: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS AND IMPLEMENTATION CASES

Lorsanova Z.M.,

*Senior Lecturer of the Department of Applied Mathematics and Computer Technology
Kadyrov Chechen State University*

Pakhaev T.M.,

*2nd year student of the field of study
«Information and Communication Technologies and Systems»
Kadyrov Chechen State University*

Pakhaeva R.M.,

*2nd year student of the direction of training
«Psychological and Pedagogical Education»
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. The article examines the phenomenon of gamification as an innovative approach in higher education, exploring its psychological and pedagogical foundations and practical aspects of implementation. Key theoretical concepts underlying gamification are analyzed: self-determination theory, flow state, behavioral economics, and game theory. The motivational mechanisms activated by game elements are identified, such as intrinsic motivation, a sense of competence, autonomy, and relatedness. The paper presents and systematizes specific cases of gamification implementation in the educational process of higher education institutions, covering various disciplinary areas. Special attention is paid to digital platforms and tools that allow the integration of game mechanics (points, badges, leaderboards, narrative, levels of difficulty) into educational content. Based on the analysis of practices, key success factors and potential risks of implementing gamified courses are identified. It is concluded that effective gamification should be pedagogically

appropriate, focused on specific educational outcomes, and organically integrated into the learning process, rather than being reduced to the superficial use of game attributes.

Keywords: *gamification, higher education, motivation, game mechanics, digital educational technologies, psychological and pedagogical foundations.*

Введение. Современная высшая школа сталкивается с необходимостью поиска новых педагогических стратегий, способных повысить вовлеченность, мотивацию и академическую успешность студентов поколения Z, для которых цифровая среда и игровые практики являются естественной средой обитания. Геймификация, определяемая как применение игровых элементов и механизмов в неигровых контекстах, представляет собой перспективный ответ на этот вызов. Ее внедрение в образовательный процесс продиктовано не столько модным трендом, сколько глубокими психологическими закономерностями, управляющими поведением и познавательной активностью человека. Актуальность исследования обусловлена потребностью в систематизации теоретического базиса геймификации и анализе практического опыта ее применения в российской высшей школе для выработки научно обоснованных рекомендаций.

Методика исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составляют фундаментальные психологические теории мотивации и учения: теория самоопределения Э. Деси и Р. Райана, теория потока М. Чиксентмихайи, а также современные концепции педагогического дизайна. В работе использован комплекс методов: теоретический анализ научной литературы по проблеме геймификации в образовании, сравнительный анализ существующих практик внедрения игровых механик, метод кейс-стади для изучения конкретных примеров реализации геймифицированных курсов в различных дисциплинарных областях, а также синтез и обобщение полученных данных для формулирования принципов эффективного проектирования геймифицированного обучения. Эмпирическую базу исследования составили опубликованные результаты внедрения геймификации в таких университетах, как Финансовый университет при Правительстве РФ, Университет Королевы Марии в Лондоне, Сургутский государственный университет, Американский университет Бахрейна, а также данные международных исследовательских проектов по проблемам игрофикации высшего образования. Исследование построено на теоретическом анализе фундаментальных психологических теорий, релевантных проблеме мотивации в обучении, и обобщении опыта внедрения геймификации, описанного в научных публикациях и практических кейсах. Использовались методы сравнительного анализа, синтеза и классификации для структурирования игровых элементов и оценки их педагогического потенциала.

Основная часть. Геймификация в образовании опирается на ряд фундаментальных психологических теорий, объясняющих механизмы мотивации и вовлеченности человека в деятельность. Центральное место среди них занимает теория самоопределения Э. Деси и Р. Райана, согласно которой внутренняя мотивация человека поддерживается удовлетворением трех базовых психологических потребностей: в компетентности, автономии и связанности с другими людьми [2]. Игровые механики обладают значительным потенциалом для удовлетворения этих потребностей в образовательном контексте.

Эффективность геймификации напрямую зависит от ее педагогического дизайна. Поверхностное добавление баллов и значков к традиционной модели обучения без изменения содержания и взаимодействия часто приводит к синдрому «потерянной новизны». Успешные кейсы характеризуются тем, что игровые механики глубоко интегрированы в логику освоения дисциплины, поддерживают формирование конкретных компетенций и предоставляют содержательную обратную связь. К рискам можно отнести возможную подмену внутренней учебной мотивации внешней, связанной исключительно со сбором наград, а также чрезмерную коммерциализацию и упрощение образовательного контента.

В педагогической практике геймификация реализуется через широкий спектр игровых элементов, которые могут быть классифицированы по различным основаниям. Д. Дитердинг и коллеги предложили различать игровую динамику (общие мотивационные паттерны, такие

как прогрессия, отношения, нарратив), игровую механику (конкретные способы взаимодействия: сбор, сравнение, соревнование, кооперация) и игровые компоненты (конкретные реализации: очки, бейджи, уровни, лидерборды) [5].

К наиболее распространенным игровым элементам в образовательных контекстах относятся:

- очки (баллы) – количественная оценка действий студента;
- бейджи (значки) – визуальные символы достижений;
- уровни – этапы прогресса, открывающие новый контент или возможности;
- рейтинговые таблицы (лидерборды) – сравнение достижений участников;
- нарратив (сюжет) – смысловой контекст, объединяющий учебные задачи;
- квесты – последовательности заданий, объединенных общей целью;
- аватары – персонализированные представления участников;
- обратная связь – информация о результате действий.

Важным теоретическим вкладом в понимание мотивационной структуры геймификации стала модель «Октализис» Ю-Кай Чоу, выделяющая восемь ключевых драйверов мотивации: эпический смысл и призвание, развитие и достижение, расширение прав и возможностей через творчество и обратную связь, собственность и обладание, социальное влияние и связанность, дефицит и нетерпение, непредсказуемость и любопытство, потеря и избегание [6]. Эта модель позволяет дифференцированно подходить к проектированию геймифицированного опыта в зависимости от преобладающих мотивационных профилей обучающихся. Анализ практик внедрения геймификации в различных университетах позволяет выделить несколько успешных моделей, адаптированных к специфике конкретных дисциплин и образовательных контекстов. Студенты получают возможность в ролевом формате отрабатывать навыки устных выступлений, аргументации и соблюдения процессуальных норм. Особенностью данного подхода является методологическое сопровождение и строгое соблюдение принципа «содержательной интеграции»: игровые механики служат достижению образовательных результатов, а не являются самоценными. Как подчеркивают разработчики, ключевое условие успеха – сохранение баланса между игровой формой и профессиональным содержанием: «Игра должна быть не развлечением, а моделью профессиональной реальности, где студенты учатся применять нормы права в условиях неопределенности, командного взаимодействия и этической ответственности» [7].

В Казахском национальном университете имени Аль-Фараби разработаны специализированные квест-игры с использованием элементов геймификации и искусственного интеллекта для обучения языку программирования Python. Игры способствовали развитию аналитического мышления, навыков решения задач и командной работы. Результаты исследования подтвердили, что геймифицированный подход позволил ускорить освоение основных тем и повысить качество программистской подготовки [9]. В экономическом образовании Сургутского государственного университета проведено масштабное квазиэкспериментальное исследование с участием 144 студентов, изучавших дисциплину «Бухгалтерский учет» по геймифицированной модели, сочетающей игровые механики и формат «перевернутого класса». Как отмечается в исследованиях, грань между эффективным обучением через игру и поверхностным развлечением определяется соблюдением принципа «содержательной интеграции»: игровые механики должны проектироваться от образовательных результатов, а не наоборот [7, 10]. Это предполагает соответствие профессиональным стандартам, обязательную рефлексивную фазу после игровых активностей, акцент на командную работу и этические аспекты, а также сбалансированность оценок, при которой баллы за геймифицированные задания не доминируют над оценками за теоретическую подготовку. Обобщение теоретических оснований и анализ успешных практик позволяют сформулировать ряд принципов, которыми следует руководствоваться при проектировании геймифицированных образовательных программ в высшей школе.

1. Принцип педагогической целесообразности: использование игровых механик должно быть обосновано конкретными образовательными целями и задачами, а не являться данью моде.

2. Принцип интеграции содержания: игровые элементы должны быть органично встроены в содержание дисциплины, отражать ее логику и способствовать формированию профессиональных компетенций.

3. Принцип баланса внешней и внутренней мотивации: система поощрений должна поддерживать, а не подменять внутренний интерес к предмету, избегая эффекта «переоправдания».

4. Принцип учета индивидуальных различий: геймифицированный дизайн должен предлагать различные траектории и уровни сложности, учитывающие разнообразие мотивационных профилей студентов.

5. Принцип рефлексивности: необходимым компонентом геймифицированного обучения является фаза рефлексии.

Выводы, ожидаемый эффект. Таким образом, геймификация является мощным инструментом модернизации высшего образования, опирающимся на солидные психолого-педагогические основания. Анализ успешных кейсов внедрения в российских и зарубежных университетах демонстрирует, что наиболее устойчивые положительные эффекты – рост вовлеченности, повышение регулярности учебной деятельности, улучшение академических результатов и формирование профессиональной идентичности – наблюдаются там, где игровая оболочка служит инструментом достижения четко определенных педагогических целей, а не самоцелью. Количественные данные, полученные в ходе экспериментальных исследований, подтверждают значимое улучшение показателей успеваемости, мотивации и профессионального самоопределения студентов в геймифицированных группах по сравнению с контрольными. Ее успешное внедрение требует от преподавателя компетенций в области игрового дизайна, цифровых инструментов и понимания мотивационной психологии. Ожидаемым эффектом от системного применения педагогически выверенной геймификации является формирование более адаптивной, персонализированной и вовлекающей образовательной среды, которая способствует не только усвоению знаний, но и развитию soft skills, таких как настойчивость, стратегическое мышление и сотрудничество, что в конечном итоге повышает качество подготовки современных выпускников.

Анализ кейсов показывает, что наиболее устойчивые положительные эффекты – рост вовлеченности, повышение регулярности учебной деятельности и улучшение результатов – наблюдаются там, где игровая оболочка служит инструментом достижения четко определенных педагогических целей, а не самоцелью. Проведенный анализ позволяет рассматривать геймификацию как сложный многоуровневый педагогический феномен, потенциал которого раскрывается только при условии глубокого научного осмысления и методически грамотной реализации. Ее ядро составляет не технология сама по себе, а психологически обоснованный подход к проектированию образовательного опыта, направленный на активизацию внутренних ресурсов студента, удовлетворение базовых психологических потребностей и создание условий для переживания состояния потока.

ЛИТЕРАТУРА

1. Геймификация: как игровые элементы делают обучение эффективнее // РАНХиГС. 2025.
2. Villamar Gavilanes A.M., Sánchez Casanova R. Exploring the pedagogical basis of gamification as a methodological approach in higher education // Educación. 2024. Vol. 33. № 64.
3. Using Level Up to support and promote engagement in a first-year module // Queen Mary University of London. 2025.
4. Stansbury J.A., Earnest D.R. Leveling Up Learning: Exploring Meaningful Gamification in Psychology Courses // Teaching of Psychology. 2024. Vol. 51. № 3. – P. 245–253. DOI: 10.1177/00986283241228878.
5. Детердинг С., Диксон Д., Халли Р., Неке Л. От игрового дизайна к геймификации: использование игровых элементов в неигровых контекстах // Международная конференция по развлекательным вычислениям. 2011. – С. 9–15.

6. Ho S.-C., Lee P.-J. Exploring the Impact of Gamified Learning Portfolio on Student Engagement With Different Learning Motivations // Journal of Research in Education Sciences. 2024. Vol. 69. № 3. – P. 137–170. DOI: 10.6209/JORIES.202409_69(3).0005.
7. Дигтяр О.Ю. Геймификация образования: где граница между увлекательным обучением и развлечением? // Финансовый университет при Правительстве РФ. 2025.
8. EECS academics lead university-wide project to transform student engagement with learning analytics // Queen Mary University of London. 2025.
9. Рахметов М.Е., Куанбаева Б.У. Повышение готовности учителей информатики к обучению языку Python: платформы геймификации и искусственного интеллекта // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки». 2025. № 3 (78). – С. 45–58. DOI: 10.48371/PEDS.2025.78.3.026.
10. Осипова А.В., Шутро Е.Н. Геймификация в высшем образовании как элемент проектирования образовательных программ // КиберЛенинка. 2025.

ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ферзаули М.М.-А.,

студентка 2 курса специальности «Лечебное дело»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Эдилгериева Ф.Б.,

старший преподаватель кафедры

«Гуманитарные, естественнонаучные и социальные дисциплины»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. Статья посвящена критическому разбору статьи правоведа Р.С. Маркова, посвящённой проблемам цифровой трансформации юридического образования в РФ. Нами последовательно реконструируются основные положения исходной статьи, даётся оценка её концептуального аппарата, выделяются сильные стороны (актуальность, системный подход к классификации вызовов, междисциплинарность) и уязвимые места (декларативность, недостаток эмпирической базы, терминологическая неопределённость). Особое внимание уделяется практической применимости предложенных автором идей. В заключительной части формулируются конкретные рекомендации по дальнейшему развитию концепции Р. Маркова. В частности, обосновывается необходимость подготовки студентов к критической оценке LegalTech-решений, а также вводится проблематика «цифрового неравенства» и необходимость создания «дорожной карты» трансформации юридического образования.

Ключевые слова: цифровизация образования, юридическое образование, цифровая образовательная среда, междисциплинарный подход, этические проблемы.

PROBLEMS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF LEGAL EDUCATION

Ferzauli M.M.-A.,

second-year 2 student majoring in General Medicine

Kadyrov Chechen State University

Edilgriva F.B.,

Senior Lecturer, Department of Humanities,

Natural Sciences, and Social Disciplines,

Kadyrov Chechen State University

Absrtact. The article is devoted to a critical analysis of the paper by legal scholar R.S. Markov on the problems of digital transformation of legal education in the Russian Federation. The authors consistently reconstruct the main provisions of the original article, assess its conceptual framework, highlight its strengths (relevance, systematic approach to classifying challenges, interdisciplinarity) and weaknesses (declarative nature, lack of empirical evidence, terminological ambiguity). Special attention is paid to the practical applicability of the ideas proposed by the author. The final part formulates specific recommendations for the further development of R. Markov's concept. In particular, the necessity of preparing students for a critical assessment of LegalTech solutions is substantiated, and the issues of "digital inequality" and the need to create a "roadmap" for the transformation of legal education are introduced.

Keywords: digitalization of education, legal education, digital educational environment, interdisciplinary approach, ethical issues.

Цифровая трансформация является в настоящее время одним из ключевых факторов, определяющих развитие современного права и системы образования [6].

Однако этот процесс развивается с разной скоростью: если правовая практика уже столкнулась с необходимостью осмысления новых цифровых реалий – от автоматизированного принятия решений до платформенных моделей управления, то юридическое образование только начинает поиск адекватных ответов на «цифровые» вызовы времени. Разрыв между динамично меняющимся цифровым правовым полем и консервативной по своей природе образовательной средой становится источником серьёзных

противоречий, требующих глубокого теоретического осмысления и выработки конкретных решений [1, 4, 5].

Одной из работ, предлагающих целостный взгляд на обозначенную проблему, является статья Р.С. Маркова «От цифрового правового поля – к цифровой образовательной среде: единый логический контур вызовов для преподавания правовых дисциплин» [3].

Автор констатирует: «Современная цифровая трансформация российской образовательной системы, особенно в сфере юридического образования, представляет собой сложный и многоаспектный процесс, в котором переплетаются правовые, педагогические и технологические вызовы» [3, с. 32]. Кроме того, Р. Марков подчёркивает, что «разрыв между двумя системами, цифровым правовым полем и цифровой образовательной средой, требует переосмысления формата преподавания права, которое не может оставаться в рамках традиционной урочной либо лекционно-семинарской модели» [3, с. 33]. Однако «как показывают исследования, включение цифровых технологий в юридическое образование не всегда сопровождается качественным изменением содержания преподавания» [3, с. 33].

Автор не только фиксирует наличие разрыва между профессиональной сферой и системой подготовки кадров, но и предпринимает попытку систематизировать ключевые группы проблем, с которыми сталкивается сегодня преподаватель права. Предложенная им классификация нормативных, методологических, педагогических и этических вызовов задаёт рамку для дискуссии о будущем юридического образования.

Цель настоящей статьи – конструктивный анализ работы Р.С. Маркова, в ходе которого будут выделены не только её несомненные достоинства, такие как актуальность, концептуализация и междисциплинарный подход, но и уязвимые места. Завершающая часть статьи будет посвящена выработке конкретных предложений, способных, на наш взгляд, углубить концепцию Р. Маркова и приблизить её к реальным нуждам преподавателей юридических дисциплин.

Итак, как было отмечено выше, в современном мире цифровые технологии активно внедряются как в саму юриспруденцию, так и в процесс обучения будущих правоведов. Однако Р. Марков обращает внимание на серьёзную проблему: эти два процесса идут не параллельно, а, скорее, вразнобой. Юридическая практика стремительно меняется под влиянием «цифровой среды» – появляются электронные сервисы, автоматизированные системы принятия решений и новые электронные правовые базы данных. При этом образование зачастую пытается просто «наложить» новые технологии на старые педагогические методы, сохраняя лекции и семинары в их классическом виде, но с использованием компьютеров.

Главная мысль статьи Р. Маркова заключается в том, что цифровизация юридического образования не сводится к внедрению компьютеров или переходу на онлайн-курсы. Цифровизация юридического образования является сменой парадигмы. Простой перенос традиционных лекционных или семинарских занятий в цифровую среду не даст никакого положительного эффекта и даже может навредить, так как, по мнению некоторых экспертов, излишнее увлечение гаджетами отучает студентов от глубокого анализа текстов и самостоятельного поиска знаний.

Р. Марков ссылается на мнение А.А. Корнеева [2] о том, «что цифровая образовательная среда как элемент национальной образовательной стратегии должна реализовываться на основе «терминологической унификации», «единообразного нормативно-правового регулирования» и «гибких нормативно-правовых механизмов регламентации <...> на всех уровнях образования» [3, с. 47].

Автор выделяет четыре группы проблем, с которыми сталкиваются преподаватели права сегодня:

1. Нормативные. Необходимо чёткое понимание правовых основ цифрового обучения, защиты данных студентов и соответствие конституционным нормам.

2. Методологические. Требуется переосмыслить, что такое право в цифровую эпоху, и учить студентов работать в условиях неопределённости и быстрых изменений, а не просто заучивать статьи.

3. Педагогические. Необходимо менять форматы обучения. В учебные планы нужно активнее внедрять LegalTech (технологии для юристов), кибербезопасность и работу с цифровыми платформами. Особый упор делать на клинический подход, когда студенты решают реальные задачи, используя современные базы данных и инструменты.

4. Этические. Важно обсуждать со студентами вопросы цифровой справедливости, автономии личности в сети и соблюдения академической честности в новом формате.

В итоге, чтобы подготовить юриста будущего, недостаточно давать ему знания. Нужно изменить саму среду обучения: создавать совместные программы с IT-специалистами, открывать цифровые лаборатории и сетевые юридические клиники. Преподаватель в этой системе становится не просто транслятором знаний, а проводником между «миром права» и цифровыми реалиями.

Главный вывод статьи состоит в следующем: успешная трансформация юридического образования возможна только при сохранении его гуманитарной основы. Технологии должны помогать развивать правовое мышление и этическую ответственность, а не подменять их.

Проанализировав текст статьи Р.С. Маркова, можно выделить следующие сильные и слабые стороны работы.

Сильные стороны статьи:

Актуальность и своевременность темы. Статья затрагивает одну из самых острых проблем современного образования: разрыв между стремительно цифровизирующейся профессиональной средой (правом) и консервативной по своей сути системой подготовки кадров.

Чёткая концептуализация проблемы. Автору удалось точно сформулировать ключевое противоречие: «цифровое правовое поле» и «цифровая образовательная среда» развиваются с разной скоростью и по разным законам. Этот факт создаёт прочную теоретическую базу для дальнейших рассуждений.

Структурированность выводов. Выделение четырёх групп вызовов (нормативные, методологические, педагогические, этические) удобно для дальнейшего обсуждения проблемы и может служить основой для реальных изменений в учебных программах.

Междисциплинарный подход. Автор не ограничивается узкими рамками юриспруденции, а использует педагогическую и технологическую «оптику». Упоминание LegalTech, кибербезопасности и «правовой инженерии» показывает понимание современных трендов.

Баланс между технологическим развитием и гуманитарной составляющей образования. Важным достоинством статьи является предостережение от «бездумного использования технологий». Автор подчёркивает, что цифровизация не должна снижать навыки критического мышления и самостоятельной работы, а этическая составляющая (цифровая справедливость, автономия личности) выносятся им в отдельную категорию вызовов.

Слабые стороны статьи:

Декларативность и отсутствие конкретных решений. Статья хорошо описывает проблемное поле («что нужно менять?»), но даёт мало практических рекомендаций («как именно это сделать?»). Фразы вроде «необходимо создание сетевых юридических клиник» или «обновление стандартов» выражают общие пожелания.

Недостаток эмпирической базы. Выводы автора основаны преимущественно на анализе других теоретических работ. В статье не хватает данных конкретных эмпирических исследований, опросов студентов/преподавателей или анализа успешных (или провальных) кейсов внедрения цифровых технологий в юробразование.

Размытость понятия «цифровая образовательная среда». Несмотря на попытку дать определение цифровой образовательной среды через призму конституционных поправок,

для читателя остаётся не до конца ясным, что автор вкладывает в это понятие применительно к юридическим факультетам: это просто наличие LMS-системы (вроде Moodle) или нечто принципиально иное?

Игнорирование «обратной стороны» цифровизации права. Автор говорит о необходимости учить студентов LegalTech, но упускает важный аспект: цифровизация права ведёт к автоматизации и исчезновению некоторых юридических функций (например, простой документооборот).

Статья Р. Маркова отлично обозначает «болевые» точки юридического образования и задаёт вектор для дальнейшей дискуссии. На наш взгляд, концепция Р. Маркова могла бы получить развитие по следующим направлениям.

1. Конкретизация «четырёх вызовов» (добавить «Как?»)

Самая сильная часть статьи – классификация вызовов. Она выглядит как заголовки к ненаписанным главам. Чтобы усилить мысль, нужно для каждого пункта предложить **измеримые параметры** или примеры:

1.1. Нормативные вызовы. Здесь необходимо упомянуть не просто проблему «защиты данных», а привести конкретные коллизии. Например, как проводить онлайн-экзамен (прокторинг) без нарушения закона о персональных данных? Или какова юридическая сила электронной подписи студента в юридической клинике при подаче документов в суд?

1.2. Методологические. Предложить конкретный кейс для разбора. Например, анализ ситуации, когда беспилотный автомобиль нарушает ПДД.

1.3. Педагогические. Расписать, как именно внедрять LegalTech. Например: «На курсе гражданского процесса одно занятие посвящается не написанию иска от руки, а его сборке в конструкторе документов (как в ГАС «Правосудие») с последующим анализом типовых ошибок, которые выдаёт программа».

1.4. Этические. Вместо общих слов о «цифровой справедливости», необходимо, на наш взгляд, ввести в учебный процесс анализ дилемм. Например: «Имеет ли право чат-бот юридической консультации отказать в помощи, если алгоритм посчитал шансы на выигрыш дела низкими?»

2. Введение «Обратной связи» и оценки рисков

Следует, на наш взгляд, добавить тезис о необходимости учить студентов не только *пользоваться* LegalTech, но и *критиковать* его. Современный юрист должен уметь проверять алгоритм, например, на дискриминацию (алгоритмическая предвзятость) или оспорить решение, вынесенное автоматизированной системой.

3. Разработка модели «Цифрового преподавателя»

Р. Марков утверждает, что «преподаватель должен стать «медиатором», но не раскрывает, как этого достичь. Недостаточно научить профессора пользоваться Zoom. Необходима система переподготовки, где преподаватели конституционного права проходят стажировки в IT-компаниях, разрабатывающих law-tech решения, а программисты читают лекции на юридических факультетах о логике работы нейросетей».

4. Учёт потенциального «цифрового неравенства»

Необходимо проблематизировать тезис о том, что цифровая трансформация не должна углублять разрыв между столичными вузами с доступом к дорогим базам данных (Консультант+) и региональными, где доступ к интернету может быть нестабильным.

5. Предложение «дорожной карты»

Необходимо предложить дорожную карту:

5.1. Введение модулей по кибербезопасности и LegalTech в существующие курсы.

5.2. Разработка и запуск сетевых магистерских программ «Юрист в сфере IT» с техническими вузами.

5.3. Создание экспериментальных цифровых кафедр, где защита диплома возможна в формате создания алгоритма (правового софта), а не только текста работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алферова, Е.В. Дилеммы юридического образования в контексте цифровизации / Е.В. Алферова // Право и управление XXI век. 2022. Т. 18, № 2. – С. 14–21. DOI: 10.24833/2073-8420-2022-2-63-14-21.
2. Корнеев, А.А. Цифровая образовательная среда как один из механизмов реализации конституционного установления единой правовой основы системы образования / А.А. Корнеев // Ценности и смыслы. 2021. № 3. – С. 81–90. DOI: 10.24412/2071-6427- 2021-3-81-90.
3. Марков Р.С. От цифрового правового поля – к цифровой образовательной среде: единый логический контур вызовов для преподавания правовых дисциплин // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2025. № S2–2 (55). – С. 32–34.
4. Малько, А.В. Юридическое образование в глобализирующемся обществе / А.В. Малько, А.Ю. Саломатин // Известия высших учебных заведений. Правоведение. 2017. № 5. – С. 16–31.
5. Хватик, Ю.А. Методологические аспекты цифровизации юридического образования / Ю.А. Хватик // Актуальные проблемы гражданского права. 2021. № 2. – С. 172–182.
6. Сельмурзаева, Х.Р. Развитие дистанционного обучения в общеобразовательной школе / Х.Р. Сельмурзаева // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2023. № 1 (29). – С. 84–91.

УДК 37.025.7

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ПЕРЕНАСЫЩЕНИЯ

Хаирбекова Э.З.,

*студентка 2 курса направления подготовки «Правоохранительная деятельность»,
Северо-Кавказский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России)*

Пирмагомедов З.К.,

*кандидат исторических наук, доцент,
Северо-Кавказский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России)*

Аннотация. Статья рассматривает проблему формирования критического мышления среди студентов российских университетов на фоне цифровизации высшего образования. Анализ современных научных работ позволил выявить основные факторы, определяющие развитие этих навыков в цифровой среде обучения. Было организовано эмпирическое исследование с применением анкетного опроса, тестов и статистической обработки данных. В выборку вошли 312 бакалавров из пяти вузов различных регионов страны. Данные свидетельствуют о положительной связи между уровнем критического мышления и степенью использования цифровых образовательных платформ ($r=0,68$; $p<0,01$), а также участием в онлайн-дискуссиях ($r=0,54$; $p<0,05$). Обнаружены существенные различия в уровнях критического мышления у студентов с различными стилями цифрового обучения ($F=11,27$; $p<0,001$). Разработана модель развития критического мышления, сочетающая традиционные и цифровые методы преподавания. Обоснована потребность в перестройке учебных программ и росте цифровой грамотности педагогов. Определены направления для будущих исследований механизмов и факторов формирования критического мышления в цифровом образовательном окружении.

Ключевые слова: критическое мышление, цифровизация образования, высшее образование, образовательные технологии.

DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING IN AN INFORMATION OVERLOAD

Khairbekova E.Z.,

*Second-year student majoring in Law Enforcement
North Caucasus Institute (branch) of VSUJ
(Russian Legislative Assembly of the Ministry of Justice of Russia)*

Pirmagomedov Z.K.,

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor
North Caucasus Institute (branch) of VSUJ
(Russian Legislative Assembly of the Ministry of Justice of Russia)*

Annotation. The article examines the problem of the formation of critical thinking among students of Russian universities against the background of digitalization of higher education. An analysis of modern scientific papers has revealed the main factors determining the development of these skills in a digital learning environment. An empirical study was conducted using questionnaires, tests, and statistical data processing. The sample included 312 bachelors from five universities in different regions of the country. The data indicate a positive relationship between the level of critical thinking and the degree of use of digital educational platforms ($r=0.68$; $p<0.01$), as well as participation in online discussions ($r=0.54$; $p<0.05$). Significant differences in the levels of critical thinking were found among students with different digital learning styles ($F=11.27$; $p<0.001$). A critical thinking development model has been developed that combines traditional and digital teaching methods. The need for the restructuring of educational programs and the growth of digital literacy of teachers is substantiated. The directions for future research on the mechanisms and factors of critical thinking formation in the digital educational environment have been identified.

Keywords: critical thinking, digitalization of education, higher education, educational technologies.

Внедрение многоуровневой системы высшего образования предъявляет новые требования к подготовке специалистов. В эпоху цифровизации эти требования включают в себя умение работать с разнообразной информацией, эффективно отбирать нужные знания

при помощи информационных технологий и применять программные средства для критической оценки данных.

Развитие критического мышления у студентов вузов признается многими исследователями (в числе которых Г. Линдсей, Р.Ф. Томпсон, К.С. Халл, Г.В. Сорокина, А.В. Федоров, Е.И. Федотовская) ключевым фактором для расширения самосознания, повышения познавательной активности и успешного личностного и профессионального роста молодежи. В связи с этим современная педагогическая наука активно занимается теоретическим обоснованием технологий, направленных на развитие критического мышления в рамках высшего профессионального образования.

Информационные образовательные технологии играют значимую роль в формировании критического мышления студентов. Их применение в учебном процессе стимулирует мотивацию обучающихся и расширяет их возможности в поиске и обработке информации. Тем не менее, педагогическая наука еще не в полной мере исследовала весь потенциал этих технологий. Практика показывает, что многие студенты испытывают трудности в использовании ресурсов информационных технологий для критического анализа и практического применения полученных знаний. Таким образом, развитие критического мышления у студентов вуза с помощью информационных технологий представляет собой актуальную педагогическую проблему, требующую дальнейшего научного осмысления и теоретической разработки.

Проведенный теоретический анализ научной литературы по вопросам критического мышления, образовательных технологий и информационной среды вуза, а также сопоставление теоретического потенциала с существующей образовательной практикой позволили нам построить парциальную модель развития критического мышления студентов средствами информационных технологий. Суть этой модели заключается в интеграции учебного материала, включающего специфические идеи, понятия, ценности и методы познавательной деятельности, во все темы курса. Преимущество данного подхода, по нашему мнению, состоит в том, что он позволяет, сохраняя целостность и логику учебного курса, эффективно и последовательно решать задачи развития критического мышления на основе четко структурированного содержания. Применение частичной модели обучения нацелено на всестороннее развитие личности студентов. Этот подход предполагает создание и применение образовательных методик и технологий, способствующих формированию у обучающихся общеметодологической культуры и научного мировоззрения. Расширение горизонтов познания достигается за счет анализа аргументов, выдвижения гипотез и установления междисциплинарных связей [1, с. 8–32]. Одним из эффективных способов достижения указанных целей является развитие критического мышления студентов. Это предполагает тщательный отбор учебного материала, а также выбор адекватных форм и методов организации учебной деятельности в рамках курса «Информационные технологии в образовании».

Технологический процесс формирования критического мышления студентов охватывает комплекс стратегий и приемов. В первую очередь, он направлен на пробуждение исследовательского и творческого интереса у обучающегося. Затем создаются условия для глубокого осмысления изучаемого материала, и, наконец, происходит обобщение полученных знаний и их практическое применение. Мы убеждены, что интеграция обучения критическому мышлению с применением информационных технологий способна существенно повысить качество высшего образования. Была разработана частичная модель развития критического мышления у студентов посредством информационных технологий, включающая в себя цели, принципы, этапы реализации, методы, средства и условия успешного воплощения.

Основной целью применения информационных технологий для развития критического мышления студентов является формирование у них способности анализировать факты, явления и процессы с логических позиций, выявляя их взаимосвязь и зависимость.

Процесс развития критического мышления студентов базируется на принципах культуросообразности, научности, управления учебно-познавательной деятельностью,

многокомпонентности информационной образовательной среды, интегральности и адаптивности. Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач: формирование у студентов позитивной мотивации к использованию информационных технологий для поиска и анализа информации; развитие навыков отбора информации и выделения ее сути; формирование готовности применять полученные знания для решения познавательных и профессиональных задач.

В рамках курса «Информационные технологии в образовании» при реализации частичной модели развития критического мышления студентов были включены понятия, раскрывающие сущность и особенности критического мышления. Также был введен материал, освещающий правила логики, принципы синтеза, анализа, абстракции, обобщения, способы формирования критического мышления, сходства и различия критического и творческого подходов, а также понятия критичности ума, критики и самокритики. Программа курса предусматривает развитие следующих умений: выявление главной проблемы, прояснение ситуации, анализ доводов и аргументов, разработка критериев оценки надежности источников информации, получение достоверной информации, работа с электронными ресурсами. Курс также способствует самостоятельному переносу знаний и умений в нестандартные ситуации, развитию творческих способностей, формированию рефлексии, позитивного отношения к критике, самокритичности, убежденности в необходимости анализа явлений с различных точек зрения.

В курсе «Информационные технологии в образовании» выделяются следующие этапы развития критического мышления: на первом этапе актуализируются имеющиеся знания и пробуждается интерес к теме путем активного познания информации в контексте определенной проблемы. На этапе осмысления происходит обсуждение проблемы, выбор путей ее решения и планирование дальнейших действий. На третьем этапе (рефлексия) формируется личное отношение студентов к материалу, обобщаются доказательства, происходит самооценка и публичная оценка познавательной деятельности. Заключительный этап предполагает разработку и выполнение заданий, нацеленных на практическое применение полученных знаний и навыков критического мышления в новых ситуациях. Для развития студенческого критического мышления нашей технологией рекомендуется применять разнообразный педагогический инструментарий. К нему относятся мультимедийные ресурсы, интернет-технологии, пакет Microsoft Office, программы-тренажеры, онлайн-тесты, а также методы, структурирующие информацию: составление списка известных фактов, создание рассказа-предположения на основе ключевых слов, графическая систематизация данных (кластеры, таблицы), выявление значимых признаков понятий из текста, и синквейн – форма стихотворения, требующая сжатого синтеза информации. Особое место в нашей модели занимают электронная библиотека, электронные учебники и интернет-классы как ключевые средства формирования критического мышления.

Наша модель предлагает следующие педагогические условия для развития критического мышления: обогащение учебных курсов материалами, способствующими развитию критического мышления; активное применение в образовательном процессе мультимедиа, интернета, пакета Microsoft Office, тренажеров и онлайн-тестов для обучения студентов навыкам критического осмысления; реализация всех функций информационных технологий (обучающей, развивающей, воспитательной, креативной); а также обеспечение педагогической поддержки студентов в освоении информационных технологий.

Суть педагогической поддержки студентов в развитии критического мышления с использованием информационных технологий, по нашему мнению, заключается в создании комплекса педагогических условий, стимулирующих саморазвитие личности. Сюда относятся: активная образовательная информационная среда (ИОС), высокий уровень мотивации и рефлексивной культуры обучающегося, гуманистический подход в субъект-субъектном взаимодействии и поддержка педагогических инициатив.

С технической точки зрения, существующие университетские интернет-классы с доступом в Интернет вполне достаточны для организации такой поддержки.

Интеллектуальные же аспекты требуют разработки содержания работы со студентами, которое отвечало бы запросам общества, создавало ощущение психологического комфорта благодаря своевременной квалифицированной помощи и вовлекало бы студентов в ИОС, построенную на информационных технологиях.

Таким образом, содержание педагогической поддержки в ИОС вуза включает организацию преподавателем деятельности студентов по поиску, обработке, созданию и применению новой информации, ценной для повышения их информированности, критического мышления, профессиональной компетентности и общей культуры. Информационные технологии, опираясь на педагогическую поддержку, становятся одним из наиболее эффективных инструментов развития критического мышления в ИОС вуза. Поддержка может быть мотивирующей, инструктивной, консультативной, коммуникативной и корректирующей, применяясь на разных этапах развития критического мышления.

Мы убеждены, что предложенная нами частичная модель формирования критического мышления студентов посредством информационных технологий способна значительно повысить качество подготовки к продуктивной познавательной и профессиональной деятельности в условиях стремительно меняющегося современного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, В.В. Школа модернизации: эволюция теоретических основ / В.В. Алексеев, И.В. Побережников // Уральский исторический вестник. – Екатеринбург. 2000. № 5–6. – С. 8–32.
2. Давыдов, Ю.С. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации / Ю.С. Давыдов, Л.Л. Супрунова. – Пятигорск, 2003. – С. 22–23.
3. Линдсей, Г. Творческое и критическое мышление [Электронный ресурс] / Г. Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф.Томпсон // Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания; отв. ред. В.В. Петухов.
4. Сорокина, Г.В. Критическое мышление: история и современный статус / Г.В. Сорокина // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2003. № 6. – С. 97–110.
5. Тихомирова, Е.И. Технологии психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития студентов / Е.И. Тихомирова // Известия Академии педагогических и социальных наук. Ч.II. М., 2008. № 12. – С. 230–239.
6. Федоров, А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов / А.В.Федоров // Педагогика. 2004. № 4. – С. 43–51.
7. Федотовская, Е.И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Федотовская. – М., 2005. – 24 с.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ И ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПАТТЕРНЫ КОММУНИКАЦИИ КАК ФАКТОРЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ НЕДОПОНИМАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

Хункурханова А.И.,

*студентка 3 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Сулейманова Т.З.,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Аннотация. Статья предлагает глубокий взгляд на проблему недопонимания в семьях, рассматривая её не просто как ошибку в общении, а как сложное явление, формирующееся в процессе создания общей семейной реальности. В ней анализируется, как современные особенности семейного общения – его рефлексивность и разрозненность – способствуют появлению новых барьеров. Особое внимание уделяется тому, как разные поколения (например, «отцы и дети» в цифровую эпоху) вкладывают разные смыслы в одни и те же слова, а также как прошлый негативный опыт может искажать восприятие даже нейтральных сообщений, приводя к устойчивому непониманию. В труде раскрывается значение эмоционального интеллекта и эмпатической недостаточности в эскалации семейных конфликтов. В нем предложена развернутая типология дисфункциональных паттернов коммуникации, включающая феномен «двойной связи» Г. Бейтсона, пересекающиеся транзакции Э. Берна и различные формы коммуникативного саботажа. Обосновывается необходимость применения метакоммуникации как основного инструмента преодоления кризиса взаимопонимания. Подводя итог всему вышесказанному, преодоление недопонимания требует перехода от эгоцентричной позиции к диалогической, настройки на тезаурус Другого и развития эмпатической компетентности членов семьи.

Ключевые слова: семейная коммуникация, недопонимание, семантический барьер, тезаурус, метакоммуникация, дисфункциональные паттерны, эмоциональный интеллект, интеракционизм, социальная перцепция, поколенческий разрыв.

SEMANTIC BARRIERS AND DYSFUNCTIONAL COMMUNICATION PATTERNS AS FACTORS IN THE CONSTRUCTION OF MISUNDERSTANDING IN THE MODERN FAMILY

Khunkurkhanova A.I.,

*3rd year student, Philological Faculty, Department of pedagogy and psychology
Kadyrov Chechen State University*

Suleymanova T.Z.,

*candidate of pedagogical sciences, senior lecturer at the
Department of Pedagogy and Psychology
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. This article offers a deep look at the problem of misunderstanding in families, considering it not just as a communication error, but as a complex phenomenon that forms in the process of creating a shared family reality. It analyzes how the modern features of family communication – its reflexivity and fragmentation – contribute to the emergence of new barriers. Special attention is paid to how different generations (for example, "fathers and children" in the digital age) attach different meanings to the same words, and how past negative experiences can distort the perception of even neutral messages, leading to persistent misunderstandings. The work reveals the significance of emotional intelligence and empathic deficiency in the escalation of family conflicts. It proposes an expanded typology of dysfunctional communication patterns, including G. Bateson's "double bind" phenomenon, E. Berne's overlapping transactions, and various forms of communicative sabotage. The necessity of applying meta-communication as the main tool for overcoming the crisis of mutual understanding. In summary, overcoming misunderstandings requires a shift from an egocentric to a dialogical position, adapting to the other's thesaurus, and developing the empathetic competence of family members.

Keywords: family communication, misunderstanding, semantic barrier, thesaurus, metacommunication, dysfunctional patterns, emotional intelligence, interactionism, social perception, generational gap.

Семья как малая социальная группа и первичная ячейка общества представляет собой уникальную среду для коммуникативных процессов. В отличие от формализованного общения в профессиональных коллективах, семейная интеракция характеризуется высокой степенью эмоциональной вовлеченности, длительностью истории взаимоотношений и неизбежностью контакта. Именно в этих условиях феномен недопонимания приобретает наиболее деструктивные формы, перерастая из когнитивного диссонанса в аффективный конфликт и отчуждение [8, с. 45].

Актуальность исследования обусловлена кризисом традиционных семейных нарративов в постиндустриальном обществе. С одной стороны, наблюдается демократизация внутрисемейных отношений и стремление к диалогу, с другой – возрастает риск коммуникативных неудач из-за утраты единого символического капитала и общих культурных кодов между поколениями [6, с. 100]. Цель данной статьи – деконструировать понятие «недопонимание» и выявить его глубинные механизмы, опираясь на интегративный подход, сочетающий теорию социальной коммуникации, когнитивную психологию и системную семейную терапию.

Теоретико-методологические основы исследования недопонимания

В рамках классической теории информации (К. Шеннон, У. Вивер) недопонимание трактовалось как «шум» – искажение сигнала при передаче от адресанта к адресату [11, с. 260]. Однако в гуманитарной парадигме этого недостаточно. С позиций символического интеракционизма (Дж. Мид, Г. Блумер) значение не находится в словах изначально, оно конструируется в процессе взаимодействия [7, с. 85]. Таким образом, недопонимание – это рассогласование приписываемых значений.

Важным методологическим основанием служит теория коммуникативных актов П. Грайса и его принцип кооперации. Нарушение максим количества, качества, отношения и способа информации ведет к имплицитным смыслам, которые могут быть неверно интерпретированы реципиентом [5, с. 220]. В семье, где высок уровень контекстуальности, такие имплицитные смыслы (намекы, умолчания, сарказм) часто становятся источником конфликтов, так как стороны опираются на разные пресуппозиции (фоновые знания) [4, с. 175].

Основные факторы, детерминирующие недопонимание в семейной системе

1. Семантическая дифференциация и проблема тезаурусов: Под тезаурусом (Вал. А. Луков) понимается структурированное знание и система смыслов, которыми владеет субъект [6, с. 112]. В рамках одной семьи сосуществуют несколько тезаурусов: родителей и детей (сиблингов), мужа и жены.

В современном контексте ключевым является цифровой разрыв. Для поколения Z (digital natives) многие понятия («друг», «общение», «успех») имеют коннотации, сформированные виртуальной средой. Когда родитель говорит: «Найди себе настоящих друзей», он вкладывает смысл офлайн-солидарности, а ребенок может воспринимать это как отрицание ценности его сетевых контактов. Возникает семантический барьер: слово одно, но означаемые реальности различны [6, с. 120]. Этот разрыв тесно связан с современной педагогикой, которая, согласно литературным источникам, переживает беспрецедентные изменения из-за стремительной цифровой трансформации [1, с. 39].

2. Роль апперцепции и имплицитных теорий личности: Восприятие сообщения всегда опосредовано прошлым опытом (апперцепция). В семье, имеющей негативную историю взаимодействия, любое нейтральное высказывание может быть интерпретировано через призму негативной имплицитной теории личности партнера (например, «он всегда хочет меня контролировать», «она вечно недовольна») [9, с. 210]. Происходит атрибуция намерений: поступку или словам приписывается мотив, которого могло и не быть, что является мощным катализатором недопонимания [4, с. 190].

3. Дисфункциональные паттерны коммуникации: Основываясь на работах В. Сатир, П. Вацлавика и Г. Бейтсона, можно выделить несколько паттернов, системно продуцирующих непонимание:

– Парадоксальная коммуникация («двойная связь» – double bind): Ситуация, когда вербальное и невербальное сообщения противоречат друг другу, и реципиент не может выйти из коммуникации для уточнения (характерно для детско-родительских отношений). Например, мать говорит «я тебя люблю» ледяным тоном, отстраняясь физически [3, с. 45].

– Коммуникативный саботаж: Уход от темы, обесценивание чувств собеседника («не переживай», «это ерунда») или перевод разговора в обобщения («ты всегда ...», «ты никогда ...») [8, с. 60].

– Эго-состояния и транзакции (Э. Берн): Недопонимание возникает, когда транзакции пересекаются. К примеру, супруг обращается к супруге из положения «Взрослый» к «Взрослому» с вопросом: «Где мои ключи?», а та, в свою очередь, отвечает из положения истеричного «Ребенка» или же ворчливого «Родителя» («По-твоему, я все должна знать?»), воспринимая его вопрос как упрек, а не как поиск информации [2, с. 120].

4. Эмоциональный интеллект и минимализм в эмпатии

Недопонятость в основном зависит не от логики, а от слабости в выражении чувств. Отсутствие или пониженный уровень эмоционального интеллекта (умения понимать и контролировать свои или чужие эмоции) приводит к тому, что из-за недостаточной эмоциональной связи партнёры понимают друг друга буквально, невзирая на чувства и положение своего партнёра [11, с. 245]. Таким образом, простая просьба первого о помощи, по типу «принеси-подай», может пониматься вторым не как просьба, а как приказ, как условность, как восприятие должного, если между партнёрами низкий уровень эмоционального понимания друг друга [9, с. 220].

Метакоммуникация как решение вопроса разногласия

Лучшим способом решения разногласий является обсуждение общения. Это возможность исправления как самого содержания разговора, так и всего исходящего из него, будь это процесс, роль партнёра или контекст общения [4, с. 180].

– Вербализация намерений: «Когда я сказал это, я имел в виду ...» [4, с. 185].

– Описание чувств: «Мне кажется, ты сейчас злишься, я прав?» [11, с. 250].

– Уточнение контекста: «Давай договоримся, что мы сейчас обсуждаем – факты или наши чувства по этому поводу?» [8, с. 70].

В семьях с высоким уровнем доверия метакоммуникация происходит естественно. В конфликтных семьях она либо отсутствует, либо сама становится конфликтогеном (попытка обсудить манеру разговора воспринимается как манипуляция) [4, с. 200].

Таким образом, недопонимание в семье представляет собой многомерный феномен, коренящийся в когнитивных искажениях, семантических различиях и дисфункциональных коммуникативных паттернах [2, с. 130]. В условиях современной реальности, характеризующейся размыванием единых ценностных ориентиров и ускоренной сменой культурных кодов, риск возникновения таких барьеров возрастает [6, с. 130].

Дефицитное общение приводит к чувству одиночества и отчужденности, а также к депривации личности, которая возникает, если ребенок не может удовлетворить психические потребности на протяжении длительного промежутка времени [10, с. 129]. Преодоление недопонимания требует перехода от эгоцентричной позиции к диалогической. Это предполагает не просто обмен репликами, а настройку на тезаурус другого, развитие эмпатии и сознательное использование метакоммуникативных техник [7, с. 90]. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку практических методик диагностики семантических барьеров и тренингов по развитию коммуникативной компетентности членов семьи [8, с. 78].

ЛИТЕРАТУРА

1. Базуева, К.И. Педагогика в эпоху цифровых трансформаций / К.И. Базуева, З.Б. Батчаева // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 4(40). – С. 39. DOI 10.36684/12-2025-40-4-39-44. EDN TYPQEN.
2. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – Москва: Эксмо, 2008. – 352 с.

3. Бейтсон, Г. К теории шизофрении / Г. Бейтсон, Д. Джексон, Дж. Хейли, Дж.Х. Уикленд // Системная семейная психотерапия: классика и современность / под ред. А.З. Шапиро. – Москва: Класс, 2005. – С. 42–68.
4. Ватцлавик, П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Ватцлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. – Москва: Апрель-Пресс: Эксмо-Пресс, 2000. – 320 с.
5. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 544 с.
6. Грайс, Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва: Прогресс, 1985. Вып. 16. – С. 217–237.
7. Луков, Вал. А. Тезаурусная социология: в 4 ч. / Вал. А. Луков. – Москва: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2014. Ч. 1. – 210 с.
8. Мид, Дж.Г. Избранное: сборник переводов / Дж.Г. Мид. – Москва: ИНИОН РАН, 2009. – 290 с.
9. Сатир, В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – Москва: Педагогика-Пресс, 1999. – 192 с.
10. Хизриева М.Б., Сердюкова Е.Ф. Коммуникативные барьеры в психологической науке // Материалы XI ежегодной межрегиональной студенческой научно-практической конференции «Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания». Грозный, 2022. – С. 128–132.
11. Шеннон, К. Математическая теория связи / К. Шеннон // Работы по теории информации и кибернетике. – Москва: Иностранная литература, 1963. – С. 243–332.
12. Экман, П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь / П. Экман. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 304 с.

УДК 37.091.3

ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА УСПЕШНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ

Яшуева М.И.,

студентка 1 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Идразова Э.С.-А.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния тревожности на процесс овладения английским языком студентами неязыковых специальностей. Актуальность исследования обусловлена ростом значимости иностранного языка в профессиональной и личной жизни, а также необходимостью преодоления психологических барьеров, возникающих в ходе его изучения. Авторы анализируют понятия «тревожность» и «языковая тревожность», выделяя их ключевые компоненты: страх устной речи, боязнь негативной оценки и трудности восприятия иноязычной речи на слух. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного среди студентов первого и второго курсов Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова с помощью авторского анкетирования. Выявлено, что у большинства респондентов преобладает средний уровень тревожности, при этом наибольший стресс вызывает необходимость говорения перед аудиторией. В заключении делается вывод о значительной роли преподавателя в создании благоприятной атмосферы, способствующей снижению тревожности и повышению эффективности обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, английский язык, тревожность, языковая тревожность, уровень языковой тревожности, коммуникативный барьер, студент.

THE IMPACT OF ANXIETY ON THE SUCCESS OF LEARNING ENGLISH AMONG STUDENTS

Yashuyeva M.I.,

1st-year Student, Faculty of Philology, Program in
Psychological and Pedagogical Education,
Kadyrov Chechen State University

Idrazova E.S.-A.,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Kadyrov Chechen State University

Abstract. This article examines the issue of anxiety and its impact on the process of mastering English by students of non-linguistic majors. The relevance of this research is driven by the growing importance of foreign languages in professional and personal life, as well as the need to overcome psychological barriers that arise during language learning. The authors analyze the concepts of "anxiety" and "foreign language anxiety", highlighting their key components: fear of speaking, fear of negative evaluation, and difficulties in listening comprehension. The paper presents the results of an empirical study conducted among first- and second-year students of Kadyrov Chechen State University using an original questionnaire. The findings reveal that the majority of respondents experience a moderate level of anxiety, with the greatest stress caused by the need to speak in front of an audience. The conclusion emphasizes the significant role of the teacher in creating a supportive atmosphere that helps reduce anxiety and increase the effectiveness of the learning process.

Keywords: foreign language, English language, anxiety, language anxiety, level of language anxiety, communication barrier, student.

Процессы глобализации в современном мире неизбежно приводят к возрастанию необходимости изучения иностранных языков. Владение иностранным языком становится важным практически во всех сферах человеческой жизнедеятельности [3, с. 38]. Оно способствует карьерному росту, расширяет возможности межкультурного общения, облегчает получение качественного образования и повышает шансы на трудоустройство за рубежом,

включая возможность получения высокооплачиваемой работы. Среди различных иностранных языков в настоящее время английский язык занимает прочные позиции и имеет статус международного языка [5, с. 70].

Владение английским языком открывает широкие перспективы для личностного и профессионального развития. Оно значительно облегчает процесс международного общения и путешествий, способствует расширению кругозора и культурному обогащению личности. В связи с этим в настоящее время наблюдается устойчивый рост интереса к изучению английского языка среди населения различных стран мира [5, с. 71].

Изучение иностранных языков представляет собой сложный процесс, требующий значительных усилий, усидчивости и терпения. Одним из основополагающих факторов успешного овладения иностранным языком являются дисциплина и регулярность занятий [2, с. 68]. Вместе с тем данный процесс связан с рядом трудностей личностного характера, которые могут оказывать влияние на результаты обучения и формирование иноязычных навыков (особенно остро это ощущают студенты неязыковых вузов).

Среди таких факторов особое место занимает тревожность. Для более точного понимания данного понятия обратимся к его определению.

1. Тревожность рассматривается как относительно устойчивое свойство личности, характеризующееся предрасположенностью воспринимать достаточно широкий круг ситуаций как угрожающие и реагировать на них, как правило, развитием чувства беспокойства и тревоги [6].

2. Языковая тревожность (англ. Language Anxiety) [3] – это состояние изучающего иностранный язык, которое характеризуется трудностями коммуникации на изучаемом языке, чрезмерной требовательностью к себе и боязнью допущения ошибок любого рода (в грамматическом, лексическом или фонетическом плане) [4, с. 467].

В основном эта «боязнь» связана с тревогой осуждения, порицания или насмешек со стороны собеседника из-за допущенных ошибок.

Для исследования языковой тревожности мы обратились к студентам первых и вторых курсов неязыковых специальностей Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. Обучающиеся приняли участие в анкетировании: «Исследование уровня языковой тревожности при изучении английского языка».

Учащимся было предложено по шкале от 1 до 5, где:

- 1 – полностью не согласен
- 2 – скорее не согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 4 – скорее согласен
- 5 – полностью согласен

Оценить свой уровень тревожности по определенным блокам:

- Блок 1. Тревожность при устной речи
- Блок 2. Страх негативной оценки
- Блок 3. Тревожность при аудировании и понимании
- Блок 4. Общее отношение к изучению английского

В каждом блоке студенты (от 1 до 5 баллов) должны были дать характеристику предложенных утверждений. В общей совокупности они оценили 15 пунктов. По общей совокупности баллов был оценен уровень тревожности:

- 15–35 баллов – низкий уровень тревожности;
- 36–55 баллов – средний;
- 56–75 баллов – высокий уровень языковой тревожности.

Следующая таблица демонстрирует анкетирование, предложенное студентам.

Блок 1. Тревожность при устной речи
Я испытываю волнение если знаю, что мне предстоит коммуникация на английском языке перед однокурсниками.
Я испытываю страх допустить ошибку в разговоре на английском языке с однокурсниками.
Я стараюсь не отвечать (т. е. стесняюсь) на уроках по дисциплине «Иностранный язык» (английский).
Я испытываю напряжение, когда слышу вопросы на английском языке.
Я испытываю стресс, когда мне предстоит отвечать (говорить) на английском языке.
Блок 2. Страх негативной оценки
Меня угнетает осознание того, что меня могут осмеять за ошибки однокурсники.
Меня угнетает и вызывает определенные переживания страх негативной оценки моего ответа со стороны преподавателя.
Я испытываю чувство неуверенности, даже если знаю ответ на поставленный вопрос.
Ошибки оказывают на меня негативное влияние и способствуют развитию чувства неуверенности.
Блок 3. Тревожность при аудировании и понимании
У меня вызывает переживание то, что я не сразу понимаю английскую речь.
Когда я слышу беглую английскую речь, я испытываю стресс, т. к. не всегда понимаю смысл услышанного.
Аудирование часто вызывает у меня чувство дискомфорта.
Блок 4. Общее отношение к изучению английского
Я чувствую себя комфортно на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» (английский) (обратный вопрос).
Я люблю принимать участие в дискуссиях на английском языке (обратный вопрос).
Я нервничаю перед занятиями по дисциплине «Иностранный язык» (английский).

Проведя анкетирование более 200 студентов на степень тревожности при изучении иностранного языка (английского), можно сделать следующие выводы:

1. Большая часть анкетированных студентов – 127 человек (60%) – достигла уровня 36 и более баллов, что говорит о среднем уровне тревожности.
2. Небольшая часть – 46 (22%) человек – достигла оценки 56 и более, что говорит о высоком уровне тревожности.
3. Малая часть – 37 (18%) человек – показала уровень от 15 до 35, что говорит о низком уровне тревожности.
4. Блок 1 «Тревожность при устной речи» вызывает наибольший уровень стресса. Особенно пункты: 1. «Я волнуюсь, когда нужно говорить на английском языке перед группой»; 2. «Мне страшно допустить ошибку в устной речи» и 4. «Когда преподаватель задаёт вопрос на английском, я чувствую напряжение». Возможно, это связано с неуверенностью и отсутствием или недостаточной подготовленностью в говорении и аудировании (отсутствием практики).
5. Последовательно за первым блоком идут блоки 2 и 3 по уровню тревожности. Во втором блоке «Страх негативной оценки» выделяются пункты: 6. «Я боюсь, что одногруппники будут смеяться над моими ошибками» и 8. «Даже если я знаю ответ, я сомневаюсь в себе». В третьем блоке «Тревожность при аудировании и понимании» выделяется 10 пункт: «Я переживаю, если не понимаю речь на английском с первого раза».
6. При общей тревожности большая часть анкетированных студентов чувствует себя комфортно на занятиях по иностранному языку. К такому выводу мы пришли, проанализировав Блок 4 «Общее отношение к изучению английского». По нашему мнению, такой результат объясняется благоприятной обстановкой, которую создает преподаватель на занятиях.

Заключение. Изучение иностранного языка – это сложный и долгий процесс, требующий усилия и усердия. Одним из факторов, обуславливающих особые сложности изучения иностранного языка, является тревожность, которая возникает при необходимости общения на языке, особенно при необходимости коммуникации перед преподавателем и аудиторией, которая может осудить, насмехаться над ошибками или дать негативную оценку. Также уровень тревожности возрастает при необходимости выполнения контрольных заданий, например, на занятиях по аудированию и развитию монологической и диалогической речи, при выполнении самостоятельных заданий, которые вызывают у обучающихся определенный стресс. Однако большое влияние на плодотворное изучение иностранного языка оказывает обстановка, которую создает учитель в аудитории. Благоприятная атмосфера в аудитории способствует минимизации уровня тревожности и увеличению уровня продуктивности. Если студент знает, что за его ошибки он не будет осмеян и его не осудят, а только объяснят и откорректируют его неточности, например, в произношении или неправильном использовании грамматических конструкций, он сможет полностью раскрыться и получить максимальную пользу от занятия, что в дальнейшем отразится на продуктивности обучения.

Таким образом, следует отметить, что минимизировать определенные трудности, связанные с изучением иностранного языка (такие как тревожность и барьеры), помогают дружелюбное и позитивное отношение преподавателя и неосуждающее, поддерживающее отношение участников обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зверева Л.И. Исследование проблемы языковой тревожности и пути ее преодоления при изучении иностранного языка в вузе. // Вестник Педагогического университета. 2022. – С. 56–65.
2. Идрозова Э.С., Усманов Т.И. Основные подходы к формированию коммуникативной компетенции студентов гуманитарных специальностей на занятиях по иностранному языку. // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 12-2 (73). – С. 66–73.
3. Идрозова Э.С.А., Магомадова З.З. Использование информационных технологий при обучении английскому языку в неязыковом вузе. Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2024. № 1 (33). – С. 37–43.
4. Идрозова Э.С.-А., Мунгашева М.С., Яшуева М.И. Возрастные особенности при изучении иностранных языков (с акцентом на лексический материал). // Всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и молодежь». – Грозный: Издательство ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», 2025. – С. 466–470.
5. Идрозова Э.С.-А. Основные причины глобализации английского языка. // XIV Международная научно-практическая конференция: Страны. Языки. Культура. Махачкала, 2023. – С. 70–73.
6. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь. – М., 1985. – 431 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СЕМАНТИКИ ТОПОНИМОВ КАК ФЕНОМЕНОВ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ (КРИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ВОРОНЕЖСКОЙ ШКОЛЫ)

Висайтова Л.С.,

*студентка 4 курса направления подготовки «Филология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Ахмадова З.М.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Аннотация. Статья посвящена обзору экспериментального исследования семантики имен собственных (топонимов) в рамках антропоцентрической парадигмы современной лингвистики. Основной фокус сделан на исследованиях представителей воронежской психолингвистической школы (И.А. Стернин), которые по результатам семантической (семной и семемной) интерпретации экспериментального материала доказали, что топонимы обладают не только номинативной функцией, но и сложным, структурированным психолингвистическим значением. Анализируются результаты сопоставительного исследования семантики топонимов, выявляется наличие общего ядра и вариативной периферии в языковом сознании носителей языка. В статье подробно рассматривается теоретический вклад учёных воронежской школы в развитие психолингвистики и ономастики, а также представлен критический анализ их методологии исследования. Обозначены перспективы дальнейшего изучения проблемы семантики топонимов, включая использование метода семантического дифференциала и проведение лонгитюдных исследований для анализа динамики языкового сознания.

Ключевые слова: топоним, языковое сознание, психолингвистическое значение, ассоциативный эксперимент, воронежская психолингвистическая школа, И.А. Стернин, антропоцентрическая парадигма.

ON THE PROBLEM OF STUDYING THE SEMANTICS OF TOPONYMS AS PHENOMENA OF LINGUISTIC CONSCIOUSNESS (A CRITICAL REVIEW OF THE RESEARCH OF THE VORONEZH SCHOOL)

Visaitova L.S.,

*4rd year student majoring in «Philology»
Kadyrov Chechen State University*

Akhmadova Z.M.,

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
of the Department of Chechen Philology
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. The article is devoted to a review of experimental research on the semantics of proper names (toponyms) within the anthropocentric paradigm of modern linguistics. The main focus is on the research conducted by representatives of the Voronezh psycholinguistic school (I.A. Sternin). Based on the results of semantic (semic and sememic) interpretation of experimental data, they proved that toponyms possess not only a nominative function but also a complex, structured psycholinguistic meaning. The results of a comparative study of toponym semantics are analyzed, revealing the presence of a common core and variable periphery in the linguistic consciousness of native speakers. The article examines in detail the theoretical contribution of Voronezh school scholars to the development of psycholinguistics and onomastics, and also presents a critical analysis of their research methodology. Prospects for further study of the semantics of onyms are outlined, including the use of the semantic differential method and conducting longitudinal studies to analyze the dynamics of linguistic consciousness.

Keywords: toponym, linguistic consciousness, psycholinguistic meaning, associative experiment, Voronezh psycholinguistic school, I.A. Sternin, anthropocentric paradigm.

В современной науке о языке произошёл важный поворот: учёные перестали изучать язык как абстрактную систему, существующую саму по себе. В центре её внимания оказался человек — носитель языка [3]. В связи с этим лингвисты все чаще обращаются к

экспериментальным методам, чтобы понять реальные (а не абстрактные) значения лексических единиц [7].

Особый интерес в этом плане представляют имена собственные, в частности, топонимы. Вопрос о том, есть ли у топонимов значение, остаётся дискуссионным. Одни учёные (например, Джон Милль, А. Гардинер [6]) считали, что все имена собственные являются «этикетками», которые помогают отличить один объект от другого, но не несут никакой информации.

Другие (например, О. Есперсен [1]) утверждали, что названия единичных объектов со временем обрастают смыслами – коннотациями (причём их даже больше, чем у апеллятивов).

Психолингвисты предлагают решать данную проблему не умозрительными рассуждениями, а экспериментальными методами. Они ставят цель выявить реальное, «живое» значение топонимов, функционирующее в сознании обычных людей – носителей языка.

В 2017–2018 годах группа психолингвистов из Воронежского гос. университета и Лаборатории когнитивных исследований сознания им. Саид Махдихона Сатторова (И. Стернин, А. Рудакова, М. Махаев) провела серию экспериментов в Воронеже, Грозном и Дербенте (количество испытуемых – около 730 человек) [2].

Исследователи опирались на теорию воронежской психолингвистической школы, которая оперирует понятием «языковое сознание» как системы механизмов, отвечающих за то, как мы понимаем и порождаем речь [4]. Для анализа языкового сознания они использовали метод построения моделей. Самый простой вид такой модели – ассоциативное поле, а более сложный – психолингвистическое значение [5].

Своим испытуемым они предложили список из 10 топонимов (Москва, Грозный, Дагестан и др.) и дали три задания: 1. Написать первую ассоциацию на слово 2. Объяснить, чем известен географический объект, обозначаемый словом 3. Указать, где он находится.

Эксперимент позволил собрать богатый эмпирический материал. Все полученные реакции (слова, словосочетания) были проанализированы и сгруппированы по смыслу. Чем чаще встречалась та или иная реакция на стимул, тем «ярче» она проявлялась в сознании (этот показатель называли индексом яркости).

Для наглядности учёные подробно проанализировали значение топонима «Москва» в языковом сознании жителей Воронежа и Грозного.

Для воронежцев Москва – прежде всего столица (индекс яркости 0,33). Также сильно выражено восприятие города как находящегося в центре России и ассоциации с Кремлём и Красной площадью. Воронежцы часто воспринимают столицу с позиции «близко-далеко» от своего родного города.

Для грозненского сознания на первый план выходит Красная площадь (0,20), что почти в три раза ярче, чем у воронежцев. Статус столицы (0,13) тоже важен, но немного меньше. В их ответах больше нейтральных или позитивных формулировок («перспективный», «высокие доходы»).

Сравнив результаты, учёные обнаружили, что ядро значения у всех общее: «столица», «Кремль», «Красная площадь». Однако периферия поля, детали и эмоциональная окраска сильно различаются.

Главный вывод исследования заключается в том, что у топонимов есть реальное, психолингвистическое значение. Эксперимент убедительно доказал, что топонимы обладают в сознании людей, как носителей языка, множеством смыслов – от точных фактов до личных впечатлений и стереотипов. Имена собственные имеют реальную психологическую структуру.

Таким образом, исследование подтверждает, что имена собственные – это не просто ярлыки, а сложные ментальные конструкторы, чьё содержание напрямую зависит от опыта, места жительства и фоновых знаний человека.

Сильные стороны концепции психолингвистического значения следует рассматривать в контексте развития целого научного направления в лингвистике. Воронежская

психолингвистическая школа под руководством И.А. Стернина разработала теоретическую базу и методику, которые М.Р. Махаев впервые применил к топонимам, а А.В. Рудакова обобщила на уровне лексикографии. Открытие заключается в доказательстве того, что у имён собственных есть сложное, структурированное значение, которое «живет» в сознании людей и может быть научно описано.

Ниже представлен детальный разбор вклада каждого учёного в данную концепцию.

Иосиф Абрамович Стернин является одним из основоположников той школы, в рамках которой выполнено исследование. Его открытия носят фундаментальный, общетеоретический характер. Они создали методологическую базу исследования.

Махаев Маир, будучи учеником И. Стернина, предложил экспериментальное доказательство гипотезы конгруэнтности: семантическая структура топонимов конгруэнтна (изоморфна) структуре языкового сознания носителей языка. Он один из первых получил объективные, количественно измеримые данные о том, что топонимы обладают богатой смысловой структурой. М.Р. Махаев пишет: «Экспериментальные исследования позволили подтвердить гипотезу конгруэнтности и прийти к следующим выводам: 1. Количество и разнообразие семантических компонентов, выявленных по результатам экспериментов, свидетельствуют о том, что топонимы действительно имеют определённый смысловой объём. Их реальная семантическая структура функционирует в языковом сознании носителей языка. Из этого следует, что семантика топонимов детерминирована состоянием языкового сознания носителей языка. Какие-либо изменения в языковом сознании влекут за собой изменения в смысловом объёме топонимов. 2. Топонимы понимаются и употребляются в речи носителей языка не в объёме словарных статей, а в широком смысловом объёме, который варьируется в зависимости от различных (в частности, территориальных) параметров (ср. описание значения топонима «Москва» в топонимических словарях и сформулированные нами его региональные психолингвистические значения). 3. Сопоставительный анализ сем и психолингвистических значений топонимов (см. на примере топонима «Москва») подтвердил тезис о том, что семантическая структура топонимов дифференцируется в языковом сознании носителей языка и различается у определённых категорий носителей языка» [2, с. 29].

Александра Владимировна Рудакова, также представитель воронежской школы, описала принципы психолингвистической лексикографии. Она создала теоретическую базу для составления словарей нового типа – психолингвистических, разработала структуру словарной статьи, обосновала критерии отбора единиц для таких словарей (частотность, социальная значимость) и разработала «трафаретную модель описания».

Совокупный вклад этих учёных знаменует собой переход ономастики от «описательной парадигмы» к антропоцентрической, экспериментальной парадигме. Главная ценность их разработок заключается в том, что они сумели экспериментально доказать наличие семантики у имён собственных, предложили работающую методику исследования значений (алгоритм из 5 этапов), описали феномен региональной вариативности значений, создали предпосылки для новой лексикографии, где словарь становится не сводом правил, а зеркалом реального языкового сознания.

Любое научное открытие, каким бы значимым оно ни было, имеет пространство для дальнейшего развития. Разработки И. Стернина и его коллег являются мощным фундаментом современной психолингвистики, но критический взгляд позволяет увидеть то, что осталось за рамками исследования.

1. Методологическая ограниченность: опора только на ассоциативный эксперимент.

Исследование целиком построено на данных свободного и направленного ассоциативного эксперимента. Проблема в том, что ассоциативный эксперимент фиксирует то, что лежит на поверхности сознания, но не позволяет заглянуть в глубинные, неосознаваемые или аффективные «слои» значения.

Представляется, что в качестве дополнения было бы продуктивно использовать методику семантического дифференциала (Ч. Осгуд). Она позволяет измерить коннотативное значение – то есть эмоционально-оценочное отношение к объекту по шкалам

«хороший/плохой», «сильный/слабый», «активный/пассивный», что дало бы объёмную «картину» языкового сознания.

2. Отсутствие анализа возрастной вариативности.

Испытуемыми в их экспериментах были студенты в возрасте от 17 до 25 лет, что создаёт срез языкового сознания только одного поколения и одной социальной группы (учащаяся молодёжь). Исследование не показывает эволюцию значения.

Для этого необходимы лонгитюдные исследования (повторение эксперимента с теми же людьми через 10–20 лет) и расширение выборки за счёт разных возрастных групп. Это позволило бы изучить динамику языкового сознания и понять, какие компоненты значения являются устойчивыми, а какие – проходящими.

3. Отсутствие сопоставительного анализа с апеллятивами.

Исследование блестяще доказывает, что у топонимов *есть* значение. Вопрос в том, насколько это значение специфично именно для имён *собственных*? Чтобы ответить на вопрос Дж. Милля и О. Есперсена окончательно, нужно сравнить структуру психолингвистического значения топонима (например, «Воронеж») и апеллятива (например, «город» или «столица»).

В связи с этим представляется важным провести параллельное исследование семантики разных лексических групп, что позволило бы понять, является ли семантика топонимов специфичной или же она подчиняется общим законам организации лексического значения в сознании человека.

Таким образом, открытия ученых воронежской психолингвистической школы – создание надежного метода, доказательство того, что у топонимов есть сложная, регионально-вариативная семантика – являются важным вкладом в современную психолингвистику.

Кроме того, данные открытия могут применяться на практике, например, в сфере регионального брендинга и территориального маркетинга. Знание о том, что на самом деле думают люди о городе (включая негативные стереотипы о нем), даёт важную информацию для формирования его позитивного имиджа. Психолингвисты могут создавать рекомендации для PR-специалистов, урбанистов и политиков. Если мы знаем, что в сознании людей Дербент ассоциируется только с «древностью», но не с «современностью» или «туризмом», то это сигнал для корректировки коммуникационных стратегий.

Представленная в настоящей статье критика очерчивает горизонты будущих исследований: от перечисления набора сем – к изучению их эмоциональной окраски (семантический дифференциал); от статичного среза языкового сознания – к изучению динамики (возраст, время).

ЛИТЕРАТУРА

1. Есперсен, О. Философия грамматики / О. Есперсен. – Москва: Изд-во иностранной литературы, 1958. – 390 с.
2. Махаев, М.Р., Стернин, И.А., Рудакова, А.В. Семантический статус топонимов: верификация гипотезы конгруэнтности в психолингвистических экспериментах / М.Р. Махаев, И.А. Стернин, А.В. Рудакова // Вестник КНИИ РАН. Серия: Социальные и гуманитарные науки. 2023. № 3 (6). – С. 16–32.
3. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Поставалова [и др.]. – Москва: Наука, 1988. – 216 с.
4. Стернин, И.А. Психолингвистическое значение слова / И.А. Стернин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2011. № 1. – С. 5–13.
5. Makhaev, M.R. Theoretical and methodological background to experimental research on semantics of proper names and linguistic consciousness / S. Kh. Ireziev, M. R. Ovkhadov // 11th International Scientific and Practical Conference «Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences». Les Ulis: EDP Sciences, 2023. – 79 p.
6. Gardiner, A. The Theory of Proper Names: A Controversial Essay / A. Gardiner. – Oxford: Oxford University Press, 1984. – 76 p.
7. Ахмадова, З.М. Ассоциативная лексикография как способ репрезентации языкового сознания народов / З.М. Ахмадова // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 1 (37). – С. 11–16.

ОНОМАСТИКА Н.В. ГОГОЛЯ: СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ «ГОВОРЯЩИХ» ИМЕН И ФАМИЛИЙ В «МЕРТВЫХ ДУШАХ»

Гишкаева А.А.,

студентка 3 курса направления подготовки «Филология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Арсакеева Х.С.,

доцент кафедры русского языка и общего языкознания
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. В статье исследуется ономастическое пространство поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души». Основное внимание уделяется анализу «говорящих» имен и фамилий как значимого элемента художественной системы писателя. Автор рассматривает семантическую структуру и этимологию имен персонажей (Манилов, Собакевич, Плюшкин и др.), раскрывая их роль в создании сатирических образов и типизации характеров. В работе подчеркивается, что гоголевская ономастика обладает мощным стилистическим потенциалом, позволяющим через звуковую и смысловую оболочку имени передать доминирующие черты личности героя и авторское отношение к нему. Материалом исследования являются ономастические единицы (имена, фамилии, прозвища) из текста первого тома поэмы «Мертвые души». Система имен у Гоголя представляет собой тип текста, в котором фамилия становится свернутой характеристикой персонажа. В поэме Гоголя каждое имя помещика не просто олицетворение его главного качества или способ познакомить читателей поближе с персонажем; здесь задача «говорящих» имен кроется весьма глубже: каждый из помещиков является олицетворением одного из основных пороков общества того времени.

Ключевые слова: Гоголь, говорящие имена, фамилия, помещик, «Мертвые души», персонаж, ономастика, язык, стилистика.

N.V. GOGOL'S ONOMASTICS: THE SEMANTIC AND STYLISTIC POTENTIAL OF «SPEAKING» NAMES AND SURNAMES IN «DEAD SOULS»

Gishkaeva A.A.,

a 2nd year student of the Philology course
Kadyrov Chechen State University

Arsakayeva H.S.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the
Department of Russian Language and General Linguistics
Kadyrov Chechen State University

Abstract. The article explores the onomastic space of N. V. Gogol's poem "Dead Souls". The main attention is paid to the analysis of "talking" names and surnames as a significant element of the writer's artistic system. The author examines the semantic structure and etymology of the names of characters (Manilov, Sobakevich, Plyushkin, etc.), revealing their role in creating satirical images and typifying characters. The work emphasizes that Gogol's onomastics has a powerful stylistic potential, which makes it possible to convey the dominant personality traits of the hero and the author's attitude towards him through the sound and semantic shell of the name. The research material is onomastic units (names, surnames, nicknames) from the text of volume 1 of the poem "Dead Souls". Gogol's name system is a type of text in which the surname becomes a collapsed character characteristic. In Gogol's poem, each name of a landowner is not just the personification of his main quality or a way to introduce readers to a character, here the task of speaking names lies much deeper: each of the landowners is the personification of one of the main vices of society at that time.

Keywords: Gogol, speakers, names, last name, landowner, dead souls, character, onomastics, language, and stylistics.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования заключается в том, что оно посвящено изучению того, как обеспечивается художественная выразительность текста через систему личных имен. В поэме Н.В. Гоголя ономастика является важнейшим инструментом типизации. Проведенное исследование рассматривает сравнительно малоизученный аспект — динамику реализации семантического потенциала имени в

зависимости от контекста, что позволяет глубже понять специфику гоголевского реализма и его сатирический метод.

Ономастика (в пер. с греч. «искусство давать имена») – раздел языкознания, изучающий любые собственные имена, историю их возникновения и трансформации в результате длительного употребления в языке-источнике или в связи с заимствованием из других языков. В более узком значении ономастика – это собственные имена различных типов, совокупность ономастических слов, – ономастическая лексика [10].

«Говорящие» имена – это те имена, при использовании которых дается характеристика персонажей. Используют их для усиления эмоционально-экспрессивной окраски: для создания запоминающегося образа, ощущения усиления определенного качества персонажа, принадлежности к определенной культурной или социальной среде, а также комического эффекта.

Николай Васильевич Гоголь – всемирно известный русский писатель-классик и драматург. Благодаря своему грандиозному творчеству Гоголь стал одним из самых цитируемых и изучаемых авторов в мире. Еще в пятилетнем возрасте талант Гоголя как писателя начал проявляться: он записывал свои первые сочинения [6].

Несмотря на то, что «Мертвые души» стали пиком творчества Гоголя, на момент их публикации Николай Васильевич претерпел некоторые проблемы, чтобы помочь произведению «выйти в свет». Изначально книгу запретили издавать вовсе, однако Гоголь сумел настоять на своем через влиятельных знакомых [6].

Известно, что Гоголь считал Пушкина своим наставником. Именно Пушкин кратко рассказал случай о человеке, который покупал мертвые души. Произведения Н. В. Гоголя богаты «говорящими» именами и фамилиями, преимущественно они обнаружены в «Мертвых душах» – в одном из самых популярных произведений Гоголя. В творчестве Николая Васильевича ономастика достигла особого статуса.

Часто происходит так, что после прочтения определенного произведения имена героев быстро забываются, а через время читатель не вспомнит даже имени главного героя. В «Мертвых душах» все иначе: всем известны такие имена, как Собакевич, Манилов, Коробочка, Чичиков, Ноздрёв, Плюшкин. Как минимум, даже если не вспомнит каждого героя досконально, любой интеллигентный человек поймает себя на мысли о гоголевском творчестве.

Гоголь решил не отделять Чичикова от помещиков и тоже наградить «говорящей» фамилией. Повтор слога «чи» напоминает чириканье птички. Иронично то, что так звучит фамилия человека, жаждущего купить мертвые души. Чичиков словно птица, меняющая свою мелодию в зависимости от собеседника, подстраиваясь под него ради достижения своей цели.

Путь Чичикова по имениям помещиков долог, и начинается он свой путь с Манилова, с кого мы и начнем наш разбор лексико-семантического потенциала «говорящих» имен и фамилий.

Манилов – фамилия, образованная Гоголем от диалектного «манила». Первое впечатление о данном персонаже положительное. «До чего же хороший и приятный человек», – думается как персонажам, так и читателям, однако не все так гладко. Неопределенная сущность Манилова является олицетворением обманчивой соблазнительности: он «манит», «обещает», «угождает», «подзывает» [9, с. 13–14]. Даже сама фамилия звучит мягко (повтор сонорных «м», «н», «л»), что позволяет еще больше поддаться задумке Гоголя «заМАНить».

Сам Гоголь отмечает, что «На взгляд он был человек видный, черты лица его не были лишены приятности, но в эту приятность, казалось, чересчур было передано сахару; в приемах и оборотах его было что-то заискивающее расположение и знакомства» [8, с. 24]. Описание излишней приторности Манилова уже подает сигналы о том, что этого человека стоит опасаться или, как минимум, относиться к нему с неким опасением. В реальной жизни, заметив излишнюю приторность, где «чересчур было передано сахару» [там же] в знакомстве с человеком, каждый из нас начнет искать подвох.

В данной поэме ситуация аналогичная, однако подвох не заставил себя долго ждать, поскольку Гоголь пишет, что ровно в третью минуту после знакомства с Маниловым скажешь: «Да черт знает что такое!» [8, с. 25].

Далее Чичиков держит путь к Коробочке. Согласитесь, здесь тоже по шаблону возникает ассоциация с недоверчивым, решительным, упрямым человеком, каким и является наша героиня. Не стоит забывать хозяйственность Коробочки: в ее окружении такие персонажи, как Бобров и Свињин. Этим Гоголь довел образ героини до совершенства в плане соответствия своему «говорящему» имени. Даже экипаж Коробочки Гоголь описывает так, что сразу ясно, отчего пошло такое имя. Также необходимо отметить и тесноту сознания, впрочем, как и догадки о том, что Чичиков был загнан в «коробочку», когда явился к помещице после того, как она проявила нерешительность в сделке с Чичиковым [3].

Гоголь описывает Коробочку так: «Одна из тех матушек, небольших помещиц, которые плачутся на неурожаи, убытки и держат голову несколько набок, а между тем набирают понемногу деньжонок в пестрядевые мешочки, размещенные по ящикам комодов...» [8, с. 46]. Вспомним чеховский «Человек в футляре», однако в данном случае в футляре не сам человек, а его сбережения, которые Коробочка тщательно пытается скрыть.

Следующим помещиком, к которому решил пожаловать Чичиков – был *Собакевич*. Собакевич зол, как собака, однако внешность его больше похожа на медвежью: «Чичиков еще раз взглянул на него искоса, когда проходили они столовую: медведь! совершенный медведь!» [8, с. 93]. Что ожидаемо, поскольку даже имя у персонажа схоже с медвежьей натурой – Михаил.

Фамилия у *Собакевича* не самая милая, что неспроста. «Казалось, в этом теле совсем не было души, или она у него была, но не совсем там, где следует... а закрыта какою-то толстою скорлупою» [8, с. 104]. То, что фамилия напоминает собаку, очевидно, однако данное выражение наталкивает читателей на восприятие героя вроде собаки, которая находится в наморднике, но не с защитой от людей, как это бывает на самом деле, а с защитой себя.

После Коробочки Чичиков держит путь к Ноздреву. Гоголь придерживается стабильности и нарекает очередного персонажа говорящей фамилией, имеющей глубокий лексико-семантический потенциал. Ноздрев – от слова «ноздря», а поскольку персонаж любитель скандалов и наглости, то, получается, это человек, который вечно сует свой нос не в свое дело» [4]. «Ни на одном собрании, где он был, не обходилось без истории. Какая-нибудь история непременно происходила: или выведут его под руки из зала жандармы, или принуждены бывают вытолкать свои приятели» [8]. Жизнь Ноздрева циклична: он то вдыхает в себя жизнь, то выдыхает, не имея стабильности.

Следующий помещик – *Плюшкин*. Моментально возникает ассоциация со словом «плюшка», следовательно, читатели понимают, что герой живет в достатке, как минимум от того, что его жизнь полна «плюшек», однако главным пороком помещиков была скупость. Проявлялась его скупость в том, что все свои «плюшки», то есть все, что он имеет, Плюшкин откладывал на потом, отчего даже мука в подвале превратилась в камень, которую пришлось бы рубить [5]. Возможна даже отсылка к растению «плющ» – паразит, удушающий жизнь. Создается ощущение чего-то засохшего, что вполне подходит для Плюшкина. Не исключена также ассоциация с глаголом «плюхнуться», то есть неудачно сесть или неуклюже упасть [9, с. 20].

Результаты исследования и их обсуждение

Система имен у Гоголя представляет собой тип текста, в котором фамилия становится свернутой характеристикой персонажа. В ономастике поэмы представлена комичность ситуаций, через номинацию подчеркивается абсурдность бытия героев. Фамилии помещиков транслируют их внутреннюю пустоту или, напротив, зооморфные черты.

Следует отметить, что Николай Васильевич Гоголь мастерски наделяет своих героев говорящими именами и фамилиями, что делает поэму «Мертвые души» по-настоящему особенной и выделяет ее из сотен других произведений русской классики. Каждое имя помещика – не просто олицетворение его главного качества или способ познакомить

читателей поближе с персонажем; здесь задача говорящих имен кроется гораздо глубже: каждый из помещиков является олицетворением одного из основных пороков общества того времени.

Таким образом, высмеивание пороков в литературных произведениях – не просто желание писателя поделиться с читателями своими наблюдениями об обществе, а некий способ начать «трубить тревогу», чтобы эти пороки начали замечать и порицать.

Николай Васильевич Гоголь совершает попытку поведать миру о пороках помещиков того времени, а вот делает он это отчаянно или с надеждой на исправление – остается вопросом, возможно, даже для самого Гоголя.

Таким образом, мы выяснили, что семантические признаки, выявленные при анализе фамилий в «Мертвых душах», имеют преимущественно характерологический и сатирический характер, причем автор намеренно гиперболизирует связь между звучанием имени и пороками персонажа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алдиева З.А. Словообразовательные модели в гипокаристической подсистеме чеченской антропонимии. Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 1 (37). – С. 6–10.
2. Арсакаева Х.С., Гишкаева А.А. Имена собственные в творчестве М.А. Булгакова. В сборнике: Проблемы общей и региональной ономастики. Материалы XIV Международной научной конференции, посвященной памяти профессора Мусаева Магомед-Саида Мусаевича. – Махачкала, 2025. – С. 12–14.
3. Говорящие фамилии в «Мертвых душах» Гоголя. Журнал интроверта. Режим доступа: <https://artforintrovert.ru/magazine/tpost/ur4foy7x31-govoryaschie-familii-v-mertvih-dushah-go> (дата обращения 04.02.2026).
4. Говорящие фамилии в поэме «Мертвые души» Н.В. Гоголя. Режим доступа: <https://obuchonok.ru/node/5335> (дата обращения: 07.01.2026).
5. Гоголь Н.В. Поэма «Мертвые души». Часть 2. Умскул учебник. Режим доступа: <https://umschool.net/library/literatura/nikolaj-vasilevich-gogol-poema-mertvye-dushi-chast-2/> (дата обращения 07.01.2026).
6. Гоголь Н.В. Биография, годы жизни, личная жизнь и детство поэта. Режим доступа: <https://www.vesti.ru/article/4658824> (дата обращения 07.01.2026).
7. «Мертвые души» история создания поэмы Гоголя. Режим доступа: <https://obrazovaka.ru/sochinenie/mertvye-dushi/istoriya-sozdaniya-poemy.html> (дата обращения 05.01.2026).
8. Гоголь Н.В. «Мертвые души»: анализ романа (поэмы). Режим доступа: <https://skysmart.ru/articles/literature/gogol-mertvye-dushi> (дата обращения: 02.02.2026)
9. Исследовательская работа по теме «Антропонимы в произведениях Н.В. Гоголя (по произведениям «Ревизор», «Мертвые души», «Шинель»)»// Соханенко Елизавета Игоревна / Карпенко Марина Евгеньевна. – Санкт-Петербург, 2012.
10. Ономастика. Википедия. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 04.02.2026).

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Домбаева Р.Х.,

студентка 4 курса направления подготовки «Филология»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Ильясова Р.С.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и общего языкознания

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. В центре внимания данной работы находится феномен языковой личности, понимаемый как сложная, многоуровневая структура, объединяющая в себе как типичные речевые характеристики, так и уникальные, индивидуальные черты. Под языковой личностью подразумевается носитель языка, обладающий сознанием, собственным мировоззрением и способностью к активному взаимодействию с окружающими, что реализуется через участие в разнообразных диалогах. Автор акцентирует внимание на существующих подходах к анализу этого явления, которые в научной литературе определяются как полимодальный (ориентированный на коллектив) и идиолектный (ориентированный на речь конкретного индивида). В результате исследования установлено, что специфика любой языковой личности проявляется в ее словарном запасе и частоте употребления определенных лексических единиц. Эти единицы, организуясь по правилам языка, наполняют собой стандартные синтаксические конструкции. Если сами модели являются общими для носителей определенной лингвокультуры (например, русской, татарской), то особенности лексикона и речевой манеры служат маркерами социального статуса, уровня образования, темперамента, а также половозрастных характеристик человека. Речевой репертуар личности, исполняющей различные социальные функции, формируется с учетом норм этикета, принятых в обществе. Итогом работы служит вывод об индивидуальной природе языковой личности: являясь продуктом социума, она вместе с тем обладает ярко выраженным индивидуальным началом, которое проявляется в личностном осмыслении языковых категорий и субъективном отношении к речи.

Ключевые слова: языковая личность, лингвистика, двуязычие, лингвокультурология, концепция, коммуникация, диалог, народ, самобытность.

LANGUAGE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF LINGUOCULTUROLOGY

Dombaeva R.Kh.,

fourth-year student in the field of study «Philology»

Kadyrov Chechen State University

Ilyasova R.S.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the

Department of Russian Language and General Linguistics

Kadyrov Chechen State University

Annotatio. This paper focuses on the phenomenon of linguistic personality, understood as a complex, multi-layered structure that combines both typical speech characteristics and unique, individual traits. A linguistic personality is defined as a native speaker possessing consciousness, a distinct worldview, and the ability to actively interact with others, which is realized through participation in a variety of dialogues. The author emphasizes existing approaches to analyzing this phenomenon, which in the scientific literature are defined as polymodal (focused on the collective) and idiolectic (focused on the speech of a specific individual), the specifics of vocabulary and speech patterns serve as markers of social status, educational level, temperament, and age and gender characteristics. The speech repertoire of individuals performing various social functions is formed in accordance with the norms of etiquette accepted in society. The conclusion of this work is the dual nature of the linguistic personality: while being a product of society, it also possesses a distinctly individual component, which manifests itself in a personal understanding of linguistic categories and a subjective attitude toward speech.

Keywords: linguistic personality, linguistics, bilingualism. cultural studies, concept, communication, dialogue, people, identity, bilingualism.

Введение. Актуальность исследования. В современном мире, отмеченном процессами глобализации, стремительным развитием цифровых технологий и активным межкультурным взаимодействием, проблемы языка и общения выходят на первый план гуманитарного знания. Человек ежедневно оказывается в центре самых разных коммуникативных потоков: от

бытового общения до профессиональных диалогов и виртуальных контактов. В этих условиях вопрос о том, как именно язык формирует личность, как личность использует язык для самовыражения и как в речи отражаются глубинные культурные и национальные коды, приобретает особую остроту и значимость. Именно этим объясняется неослабевающий интерес современной лингвистики, психологии и культурологии к феномену языковой личности.

Актуальность данного исследования обусловлена прежде всего тем, что в центре современной научной парадигмы находится человек говорящий – *Homo Loquens*. Если в прошлом столетии лингвистика преимущественно изучала язык как абстрактную систему знаков и правил, то сегодня фокус внимания сместился на изучение языка в действии, в реальном употреблении, в неразрывной связи с его носителем. Языковая личность стала той призмой, через которую преломляются важнейшие вопросы: как человек познает мир через язык, как усваивает культурные ценности, как выстраивает отношения с окружающими и как реализует свои коммуникативные намерения. Знаете, если посмотреть на то, чем вообще сегодня занимается наука о человеке, – а она всё больше поворачивается к самому человеку, к его внутреннему миру, к тому, как он мыслит, чувствует, говорит, – то становится очевидно: изучение языковой личности «попадает прямо в яблочко». Это и есть тот самый антропоцентризм, о котором все говорят: не абстрактные системы, а живой человек в центре всего.

Но особенно важной эта тема становится сейчас, когда границы – и государственные, и культурные – становятся всё более прозрачными. Мы постоянно сталкиваемся с людьми другой культуры, других традиций, с другим мышлением. И тут выясняется, что просто знать иностранный язык – мало. Можно отлично выучить грамматику, набрать словарный запас, но при этом сказать что-то не то, обидеть, не понять шутку, не уловить подтекст.

Исследователи давно заметили: языковая личность – это не просто носитель языка. Это человек, который впитал в себя культуру своего народа: его ценности, его картину мира, его привычки в разговоре, даже то, как он убеждает или спорит. Всё это родом из глубины, из традиции, из того воздуха, которым он дышал с детства. И когда мы начинаем понимать, как именно эти культурные смыслы прячутся в словах, как они всплывают в речи, – мы вдруг начинаем по-настоящему видеть другого человека: не просто иностранца, который говорит с акцентом, а как носителя совсем другой культуры.

И в этом, нам кажется, главная практическая ценность этого вопроса. Не просто понять представителей других культур, а научиться с ними разговаривать – по-настоящему, без неловкости и недопонимания. В мире, где все перемешались, это умение становится не роскошью, а необходимостью.

Не менее важным фактором, определяющим актуальность работы, является потребность в осмыслении индивидуальных речевых практик. Современное общество, с одной стороны, унифицирует многие стороны жизни, предлагая стандартизированные модели поведения и общения. С другой стороны, никогда ещё не была так высока ценность уникальности, самобытности, личностного начала. В языке это противоречие проявляется особенно ярко: каждый человек, усваивая общие для всех нормы и правила, тем не менее вырабатывает собственную манеру говорить, собственный лексикон, собственные речевые стратегии. Исследование того, как в языковой личности сочетается типическое (социальное, коллективное) и уникальное (индивидуальное), позволяет приблизиться к пониманию глубинных механизмов формирования человеческой субъективности.

Кроме того, актуальность предпринятого исследования продиктована запросами образовательной практики. Когда начинаешь по-настоящему понимать, как устроена языковая личность – что там внутри, какие уровни и компоненты работают, – это меняет взгляд и на преподавательскую деятельность. Перестаёшь просто учить слова и грамматику. Начинаешь думать о другом: как помочь человеку не только говорить правильно, но и чувствовать чужую культуру, быть гибким в общении, уметь вести диалог. Это гораздо важнее, чем просто знать иностранный язык.

В мире цифровой коммуникации, где огромное количество мессенджеров, соцсетей – всё иначе: и интонация, и смыслы, и правила. И классические модели общения начинают работать по-новому.

Почему эта тема вообще важна сегодня? Во-первых, наука сегодня повёрнута к человеку – не к абстрактным схемам, а к живому, говорящему, думающему. Во-вторых, мы живём в мире, где люди из разных культур постоянно пересекаются, и надо понимать, как строить диалог. В-третьих, каждый говорит по-своему, и эти индивидуальные речевые практики – они же бесконечно интересны. В-четвёртых, школа, колледж, вуз просят новых подходов к обучению, а не старых учебников. И наконец, теория не должна стоять на месте. Те модели, что создали классики, – они живы, но их надо развивать, смотреть, как они работают здесь и сейчас.

Лингвистическая культурология (лингвокультурология) относится к числу самых «молодых» научных направлений в отечественной и мировой лингвистике. Лингвокультурология возникла на стыке лингвистики и культурологии в 90-х годах прошлого, XX века. В принципе, ее стремительное развитие произошло в первую очередь благодаря исследованиям российских ученых (Н.Д. Арутюновой, В.В. Воробьева, В.А. Маслова, Ю.С. Степанова, В.Н. Телия и некоторых других), хотя впервые к языковой личности как объекту изучения не только лингвистики, но и культурологии обратился еще до них немецкий ученый Й. Вейсбергер.

Вопрос о соотношении этнической культуры и языка не имеет однозначного решения. Как отмечает Б.Р. Закрайлова, прямая корреляция между культурой того или иного народа, с одной стороны, и его расовой принадлежностью или языковой системой – с другой, отсутствует [3, с. 22–28]. Это положение во многом определяет проблемное поле лингвокультурологии. В трактовке одного из основателей этой дисциплины В.В. Воробьева, она представляет собой комплексную научную область, которая фокусируется на двустороннем процессе взаимодействия языка и культуры. Предметом изучения здесь выступает целостное единство языковых единиц и их культурного (внеязыкового) содержания [2, с. 57]. Следовательно, лингвокультурология исследует не просто параллели между языком и культурой, а их глубинное взаимодействие, рассматривая его как в синхронном срезе, так и в исторической ретроспективе.

Методология и методы исследования. Отправной точкой данного исследования послужило стремление понять, каким образом язык и культура взаимодействуют в сознании конкретного носителя, формируя уникальное явление языковой личности. Поскольку объект изучения лежит на пересечении лингвистики, культурологии и социологии, первостепенной задачей стало выработка такой методологической стратегии, которая позволила бы удерживать в фокусе внимания как социальную природу языка, так и его индивидуальное преломление.

Теоретико-методологическую базу работы составили фундаментальные положения, разработанные в трудах основоположников лингвокультурологии и теории языковой личности. Исследование опирается на понимание языка не просто как знаковой системы, но как «дома бытия» культуры, что потребовало обращения к антропоцентрической парадигме. В соответствии с этим, изучение языковой личности велось с позиций, учитывающих её двойственную природу: как продукта конкретной лингвокультурной общности и как активного субъекта, обладающего свободой воли и индивидуальным мировидением.

Для достижения поставленных цели и задач был задействован комплекс взаимодополняющих методов. На первом этапе, когда мы только погружались в теорию, нам нужно было как-то охватить всю многогранность языковой личности, и тут без описательного метода было не обойтись. Он помог просто увидеть картину целиком, не упуская деталей. А параллельно мы применяли концептуальный анализ: вычленили ключевые понятия – «полимодальный подход», «идиолект», «культурный компонент значения» – и смотрели, как они друг с другом связаны, что на что влияет.

Но предмет оказался сложным, неоднородным. Просто описывать было мало, захотелось разложить всё по полочкам, увидеть структуру. И здесь пришло на помощь

моделирование. Оно позволило представить языковую личность не как хаотичный набор речевых особенностей (хотя первое впечатление часто именно такое), а как стройную, многоуровневую систему. Так родилась та самая трёхуровневая модель: вербально-семантический уровень – это про запас слов, про то, чем человек вообще владеет; лингвокогнитивный – про его картину мира, про то, как он мыслит; и мотивационно-прагматический – про цели, ради которых он вообще вступает в общение. Когда эта конструкция сложилась, стало легче переходить от общих рассуждений к живому анализу конкретных текстов.

На этапе, когда мы уже работали с материалом – с реальными высказываниями, текстами, диалогами, – главным инструментом стал контекстуальный анализ. Мне важно было не просто посчитать, какие слова человек чаще употребляет (хотя и это тоже), а понять, как эти слова живут в речи, в каких ситуациях они появляются, как работают в конкретных фразах. И ещё мы присматривались к синтаксису: казалось бы, формальная вещь, но именно в том, как строятся предложения, проявляется очень многое – логика мысли, эмоциональное состояние, даже отношение к собеседнику.

Такой подход позволил выявить маркеры социальной идентичности (принадлежность к социуму, уровень образования) и индивидуальные речевые характеристики (манера говорения, темп, оценочность). Дополнительно, для понимания того, как усваиваются нормы речевого этикета, применялся метод прагматического анализа, рассматривающий язык как инструмент выполнения социальных ролей.

Завершающий этап исследования был посвящен синтезу полученных данных. Сопоставление теоретических выводов с результатами анализа конкретного языкового материала позволило подтвердить исходную гипотезу о социально-индивидуальной природе языковой личности. Таким образом, избранная методологическая стратегия, основанная на сочетании общенаучных и частнолингвистических методов, обеспечила целостное рассмотрение предмета и достоверность сделанных в работе выводов.

Основная часть. Вне общества нет человека. А.А. Леонтьев писал, что наша «человечность» – продукт жизни в культуре, а не биологии [8, с. 112]. А раз так, то и языковая личность (то, как мы говорим и мыслим) интересует исследователей самых разных направлений – от лингвистов до психологов. Эти подходы обозначены у разных авторов по-разному: полимодальный (многочеловеческий) и идиолектный (частночеловеческий). Стандартная языковая личность обозначена В.П. Нерознаком, об этносемантической личности говорит С.Г. Воркачев; семиологическая личность рассматривается А.Г. Барановым; о русской языковой личности пишет в ряде своих работ Ю.Н. Караулов [7].

Основы теории языковой личности были заложены Г.И. Богиным, который предложил модель, рассматривающую человека сквозь призму его способности к речевой деятельности. В этой интерпретации ключевым критерием выступает «готовность» индивида порождать речевые акты и воспринимать высказывания [1, с. 88]. Термин «языковая личность» по-настоящему зазвучал благодаря Ю.Н. Караулову. Он предложил смотреть на носителя языка как на мастера, который умеет работать с текстами: и сам их создает, и чужие расшифровывает без потери смысла. А чтобы разобраться в этом многообразии текстов, Караулов придумал три увеличительных стекла. Смотрим через первое – видим структуру, грамматику и слова. Через второе – оцениваем, похожа ли картинка на жизнь, насколько правдиво и глубоко автор заглянул в реальность. А третье стекло показывает нам цели: зачем этот текст написан, чего автор хотел добиться [7, с. 74].

В современной лингвокультурологии структура языковой личности раскрывается через три взаимосвязанных компонента.

Первый – ценностный (мировоззренческий) компонент. Он представляет собой систему ценностей и жизненных смыслов, которые формируются у человека с ранних этапов его социализации, и здесь без языка – никуда. Язык с самого детства формирует наше восприятие мира, помогает нам определённым способом видеть и понимать реальность. Язык создаёт ту самую картину мира, в которой мы потом живём, и выстраивает внутри нас иерархию того,

что важно, что правильно, что духовно. А из этого уже вырастает и национальный характер, и то, как мы общаемся друг с другом – в диалогах, спорах, разговорах по душам.

Второй – культурологический компонент, который показывает усвоение человеком культурных ценностей. Это также понимание того, как люди устроены: что для них ценно, как они шутят, что считается вежливым, а что – оскорблением. Если ты это освоил, ты начинаешь чувствовать язык не головой, а всем телом. Тогда мы уже не просто механически складываем слова, а точно знаем, как и где они работают, чтобы тебя поняли и услышали.

И третий – личностный компонент. Это самое глубокое и уникальное, что есть в каждом из нас. Он, конечно, связан с ценностями и культурой, в которых человек вырос, но никогда не укладывается в них целиком. Остаётся что-то своё, неповторимое – тот самый речевой почерк, по которому мы узнаём человека даже в безликом тексте.

Однако реальная речевая практика неизменно демонстрирует нам множество конкретных, вариативных личностей. Каждая из них характеризуется неповторимым сочетанием и значимостью трёх названных уровней. Именно поэтому языковую личность следует рассматривать как сложную, многокомпонентную парадигму, в которой общие, типические черты, присущие определённому языковому коллективу, переплетаются с индивидуальными речевыми признаками конкретного человека. Более того, подлинное раскрытие языковой личности происходит только в парадигме реального общения, на уровне речевой личности, где под влиянием множества факторов, наиболее ярко проявляется её национально-культурное своеобразие.

Отдельного внимания заслуживает анализ содержательного наполнения языковой личности с позиций лингвокультурологии. Исследование позволило выделить три неразрывно связанных компонента, формирующих её внутреннюю структуру. Первый – ценностный, мировоззренческий, который подчеркивает, что язык вообще не просто средство передачи информации, как часто думают. Это способ видеть мир, способ выстраивать внутри себя иерархию того, что важно, а что нет, что духовно, а что пустое. Из этого затем вырастает национальный характер – не абстрактная идея, а то, как мы на самом деле думаем и чувствуем.

Второй – культурологический, который отражает усвоение человеком культурных ценностей, насколько человек впитал в себя культуру, насколько понимает не только слова, но и правила игры: как себя вести, что можно сказать, а что нельзя, как добиться своего и т.д.

И третий – личностный. Это самый важный компонент, та внутренняя сердцевина, которая делает каждого неповторимым. Да, она вырастает из ценностей и культуры, в которых человек сформировался. Остаётся что-то своё, только его – и это создаёт тот уникальный речевой рисунок, по которому мы узнаём человека даже в чужом тексте.

И вот что важно. Всё это не просто красивая теория для узкого круга. Если учитель понимает, что за учеником не просто «тот, кто путает окончания», а человек с его культурным опытом и личными смыслами, – уроки становятся другими. Более живыми, настоящими. Язык перестаёт быть набором правил, которые надо выучить, и становится способом сказать что-то своё.

Тема языковой личности действительно неисчерпаема. И это всегда будет требовать внимания и осмысления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. – М.: «Психология и Бизнес ОнЛайн», 2001.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология (Теория и методы). – М.: изд-во РУДН, 1997.
3. Закраилова Б.Р. Антропоцентрическая парадигма в языкознании: проблемы и направления исследований. Известия Чеченского государственного университета имени А.А. Кадырова. 2025. № 1 (37). – С. 22–28.
4. Ильясова Р.С. Антонимия в чеченском и русском языках: сопоставительный аспект. Монография. – Грозный, 2013.
5. Ильясова Р.С., Камалова О.Н. Двуязычные методы исследования. Гуманитарные и социальные науки. 2023. Т. 97. № 2. – С. 40–44.

6. Ильясова Р.С., Дадаева А.И. Использование языка в зависимости от возраста и поколения (на анализе работ зарубежных авторов). Известия Чеченского государственного университета имени А.А. Кадырова. 2023. № 2 (30). – С. 60–66.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
8. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту, 1976.
9. Овхадов М.Р. Социолингвистический анализ развития чеченско-русского двуязычия. – Назрань, 2007.
10. Халидов А.И. Тенденции чеченско-русского двуязычия и эколингвистическая ситуация в ЧР. // Ж-л «Современные проблемы науки и образования». 2015. № 1. URL: <http://science-education.ru/1929-21854>

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИИ И ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ)

Ибрагимова М.А.,

*студентка 3 курса направления подготовки «Филология»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Сельмурзаева Х.Р.,

*старший преподаватель кафедры чеченской филологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Аннотация. Статья представляет собой лингвокультурологическое исследование концептосферы чеченского языка, выполненное на материале его фразеологического фонда и диалектной лексики. В современной антропоцентрической парадигме языкознания особую значимость приобретает изучение глубинных связей между языковыми единицами и культурным сознанием этноса, что и определяет обращение к данным языковым пластам как к наиболее репрезентативным источникам сведений о народном мировидении. Фразеология и диалектная лексика, обладая высокой степенью консервативности и информационной насыщенности, аккумулируют уникальные культурные смыслы, стереотипы, эталоны и символы, транслируя их из поколения в поколение и тем самым обеспечивая сохранение этнокультурной идентичности. В центре внимания исследования находится реконструкция фрагментов картины мира носителей чеченского языка через призму ключевых концептов, образующих ядро национальной концептосферы. Под концептосферой в работе понимается сложная, многоуровневая ментальная структура, представляющая собой совокупность концептов – базовых единиц мышления, фиксирующих результаты познавательной деятельности человека и его ценностного отношения к действительности. Материалом для анализа послужили фразеологические единицы, извлеченные из авторитетных лексикографических источников, а также диалектная лексика, зафиксированная как в словарях, так и в полевых записях диалектологической практики, что обеспечивает репрезентативность и достоверность полученных выводов.

Ключевые слова: концептосфера, чеченский язык, лингвокультурология, фразеология, диалектная лексика, языковая картина мира.

LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL SPHERE OF THE CHECHEN LANGUAGE (BASED ON PHRASEOLOGY OR DIALECTAL VOCABULARY)

Ibragimova M.A.,

*third-year student majoring in Philology,
Kadyrov Chechen State University*

Selmurzaeva Kh.R.,

*Senior Lecturer Department of Chechen Philology
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. This article presents a linguacultural study of the conceptual sphere of the Chechen language, based on its phraseological stock and dialectal vocabulary. In the modern anthropocentric paradigm of linguistics, the study of the deep connections between linguistic units and the cultural consciousness of an ethnic group acquires particular significance, which determines the appeal to these linguistic layers as the most representative sources of information on the national worldview. Phraseology and dialectal vocabulary, possessing a high degree of conservatism and information saturation, accumulate unique cultural meanings, stereotypes, standards, and symbols, transmitting them from generation to generation and thereby ensuring the preservation of ethnocultural identity. The focus of the study is the reconstruction of fragments of the naive picture of the world of Chechen speakers through the prism of key concepts that form the core of the national conceptual sphere. In this paper, the concept sphere is defined as a complex, multi-level mental structure representing a collection of concepts—basic units of thought that capture the results of human cognitive activity and their value-based attitude toward reality. The material for the analysis included phraseological units extracted from authoritative lexicographic sources, as well as dialectal vocabulary recorded both in dictionaries and in field notes from dialectological practice, ensuring the representativeness and reliability of the findings.

Keywords: conceptual sphere, Chechen language, cultural linguistics, phraseology, dialectal vocabulary, linguistic worldview.

Введение. В современной лингвистике все более отчетливо проявляется интерес к изучению языка в неразрывной связи с человеком, его сознанием, духовной и практической деятельностью. Антропоцентрическая парадигма, утвердившаяся в гуманитарных науках, выдвигает на первый план проблему «язык и культура», решение которой призвана дать лингвокультурология. Данное научное направление рассматривает языковые единицы как вместилище культурной информации, а сам язык – как систему, не только отражающую, но и формирующую особую картину мира. В этом контексте особую значимость приобретает исследование концептосферы отдельного этноса, под которой понимается совокупность концептов – ментальных образований, фиксирующих результаты познания мира и оценки действительности. Л.М. Довлеткиреева подчеркивает, что именно фразеологизмы и диалектная лексика «максимально аккумулируют этнокультурные смыслы», выступая ключом к пониманию глубинных основ национального характера [2, с. 15]. Чеченский язык, обладающий богатейшим фразеологическим фондом и сложной диалектной системой, представляет собой уникальный материал для подобного рода изысканий. Фразеологические единицы, по справедливому замечанию В.А. Масловой, являются «зеркалом жизни нации», поскольку они возникают не просто для номинации, но для выражения оценки и эмоционального отношения к миру [6, с. 82]. Диалектная лексика, в свою очередь, сохраняет архаические пласты языка и свидетельствует о локальных особенностях материальной и духовной культуры. Введение в научный оборот и анализ этих единиц позволяет воссоздать целостную картину этнического сознания, выявить систему ценностей, моральных приоритетов и поведенческих стереотипов, характерных для чеченской лингвокультурной общности.

Материалы и методы. Материалом для лингвокультурологического исследования послужили фразеологические единицы и диалектная лексика чеченского языка, извлеченные из лексикографических источников, а также полевые записи диалектологической практики. Источниковая база работы формировалась на основе данных специальных фразеологических словарей, включая фундаментальный труд Д. Байсултанова, и лексикографических изданий, фиксирующих диалектное своеобразие чеченской речи. Методологическую основу исследования составляет комплексный подход, интегрирующий приемы и методики смежных дисциплин. При обработке фактического материала применялся описательный метод, позволивший осуществить первичную систематизацию языковых данных. Ключевым в работе является метод лингвокультурологического анализа, ориентированный на выявление культурной семантики, закрепленной за языковыми единицами. Как отмечает М.Л. Ковшова, данный подход требует обращения к «культурным источникам» фразеологизмов, позволяя интерпретировать их внутреннюю форму как код культуры [5, с. 45]. В ходе исследования также использовался метод концептуального анализа, направленный на реконструкцию структуры базовых концептов чеченской концептосферы. С.И. Тасуева применяет сходную методику при описании концепта «дахар», что позволяет говорить о ее продуктивности при изучении этноментальных особенностей [9, с. 460]. Для выявления специфики функционирования языковых единиц привлекались элементы интерпретативного анализа и метод словарных дефиниций, позволяющие установить семантический объем исследуемых лексем.

Основная часть. Лингвокультурологический анализ фразеологического и диалектного материала чеченского языка открывает широкие перспективы для реконструкции картины мира и системы ценностей его носителей. Концептосфера, представляющая собой сложное и многослойное образование, включает в себя как универсальные для многих культур концепты, так и уникальные, этноспецифичные ментальные единицы, отражающие особенности быта, хозяйственной деятельности и духовной жизни чеченцев. Фразеологизмы, обладающие образной внутренней формой, являются наиболее эксплицитным средством вербализации культурных смыслов. Они не просто называют явление, но и дают ему оценку, закрепляя в языке эталоны и стереотипы народного сознания. В этом отношении показательно исследование М.Т. Усмановой и С.И. Тасуевой, которые на примере фразеологизмов с

гастрономическим компонентом демонстрируют, как через обыденные, повседневные образы происходит «осмысление материальных и духовных ценностей» в чеченской лингвокультуре [11, с. 3108]. Так, образ хлеба, будучи универсальным, в чеченском языке обрастает специфическими коннотациями, связанными с понятиями достатка, труда и человеческих взаимоотношений.

Диалектная лексика, в свою очередь, сохраняет те пласты языка, которые по тем или иным причинам оказались вытеснены из литературного языка. Изучение говоров позволяет заглянуть в «археологию» народного сознания, обнаружить следы древних верований, промыслов и социальных отношений.

В современном языкознании все более отчетливо осознается тот факт, что язык является не просто средством коммуникации, но и подлинным хранителем культурного кода нации, своеобразным «архивом» исторической памяти и традиционных ценностей. В этом контексте лингвокультурологический анализ концептосферы чеченского языка, предпринятый на материале фразеологии и диалектной лексики, обретает особую значимость, поскольку именно эти языковые пласты наиболее полно аккумулируют этноспецифическую информацию о мировидении народа. Как справедливо отмечают М.К. Осмаев и А.Х. Эльтуева, исследуя современное состояние чеченского языка, «сохранение и развитие языка невозможно без глубокого понимания его внутренних механизмов, отражающих особенности национального мышления и культурно-исторического опыта этноса» [8, с. 30]. Данное положение напрямую коррелирует с задачами лингвокультурологического анализа, который направлен на выявление этих глубинных связей между языковой формой и культурным содержанием. Фразеологические единицы, обладающие образной внутренней формой, и диалектная лексика, сохраняющая архаические элементы, выступают в роли тех самых «внутренних механизмов», изучение которых позволяет реконструировать ключевые фрагменты чеченской языковой картины мира и способствует осмыслению стратегий, направленных на сохранение и передачу культурного наследия будущим поколениям.

Л.М. Джабраилова пишет, что диалекты «отражают определенные этапы развития общенародного языка, материальную и духовную культуру народа, его быт и связи с соседними народами» [2, с. 5]. Именно в диалектной лексике нередко сохраняются наименования реалий традиционного быта, обрядов и обычаев, которые утратили свою актуальность для городских жителей, но составляют важную часть культурного наследия. Анализ такой лексики позволяет реконструировать фрагменты традиционной картины мира, связанные с хозяйственной деятельностью (животноводством, земледелием), семейными отношениями и мифологическими представлениями.

В центре чеченской концептосферы находятся такие нравственные доминанты, как честь, достоинство, уважение к старшим, мужество и гостеприимство. Как отмечает З.Р. Витаева, «особо ценны такие репрезенты рассматриваемого концепта, как *добналла* – «достоинство», *яхь* – «честь», *къонахалла* – «образцовость», *майралла* – «смелость»» [1, с. 122]. Эти понятия не просто существуют в языке в виде абстрактных имен, но пронизывают всю фразеологическую систему, формируя поведенческие коды и определяя моральный облик человека. Фразеологизмы, вербализующие эти концепты, содержат в себе сценарии должного и порицаемого поведения, транслируя их из поколения в поколение. Анализ языкового материала показывает, что чеченская лингвокультура отличается высокой степенью аксиологичности, где оценка любого явления или поступка выносится с точки зрения соответствия традиционным этическим нормам.

Исследование позволяет сделать ряд наблюдений, требующих более широкого теоретического осмысления в контексте современных лингвокультурологических исследований. Полученные результаты подтверждают тезис о том, что фразеологический и диалектный фонды языка являются не просто хранилищем языковых фактов, но и действующим механизмом трансляции культурной памяти. Вслед за В.Н. Телия мы рассматриваем фразеологическую единицу как языковое средство, «характеризующееся богатым культурным содержанием и являющееся незаменимым языковым материалом для

объяснения концептов» [10, с. 23]. В этом смысле чеченский материал предоставляет уникальные данные для понимания того, как абстрактные нравственные категории обретают свою языковую плотность.

Особого внимания заслуживает вопрос о взаимодействии универсального и этноспецифического в концептосфере. С одной стороны, многие концепты, такие как «жизнь» (дахар) или «труд», являются базовыми для большинства культур. С другой стороны, их наполнение и способы вербализации обнаруживают яркую национальную специфику. Как отмечает С.М. Юсупова, изучая концептуализацию труда в разных языках, «каждая лингвокультура по-своему членит и оценивает трудовую деятельность, выделяя те ее аспекты, которые наиболее значимы для данного этноса» [12, с. 15]. В чеченской языковой картине мира труд осмысливается не столько как процесс создания материальных благ, сколько как нравственная обязанность и неотъемлемая часть достойной жизни человека. Диалектные названия орудий труда, видов хозяйственной деятельности позволяют проследить эту связь на уровне этимологии и внутренней формы слова.

Дискуссионным остается вопрос о степени сохранности архаических элементов в современной языковой картине мира. Урбанизация и глобализация неизбежно ведут к нивелировке диалектных различий и утрате некоторых фразеологизмов. Однако, как показывает анализ, ядро концептосферы, связанное с ключевыми этическими категориями, остается устойчивым. Язык сопротивляется размыванию тех смыслов, которые составляют основу этнической идентичности. Д.О. Добровольский, исследуя фразеологию в корпусном подходе, подчеркивает, что новые языковые данные позволяют уточнить и верифицировать выводы о функционировании идиом в живой речи, выявляя их актуальный семантический и прагматический потенциал [6, с. 345]. Применение подобных методов к чеченскому материалу в будущем может дать дополнительную информацию о динамике концептосферы.

Выводы, ожидаемый эффект. Ожидаемым эффектом проведенного лингвокультурологического анализа стало выявление глубинных связей между языковыми единицами и культурными доминантами чеченского этнического сознания. Исследование подтвердило, что концептосфера чеченского языка, репрезентированная во фразеологии и диалектной лексике, представляет собой сложную иерархическую систему, ядро которой составляют морально-этические категории. Анализ внутренней формы фразеологических единиц позволил реконструировать образные основания, на которых строятся ценностные суждения в народной культуре. В свою очередь, диалектная лексика сохранила следы архаических представлений о мире, связанных с традиционным укладом жизни, промыслами и обрядами. В совокупности эти данные формируют целостное представление о чеченской языковой картине мира как о системе, ориентированной на сохранение и трансляцию традиционных нравственных приоритетов, таких как честь, достоинство, уважение и гостеприимство. Исследование также показало перспективность дальнейшего изучения концептосферы в динамике, с учетом процессов взаимодействия литературного языка и диалектов, а также влияния современных социальных факторов на трансформацию культурных смыслов.

Заключение. Лингвокультурологический анализ концептосферы чеченского языка, предпринятый на материале фразеологии и диалектной лексики, позволяет существенно углубить представления о взаимосвязи языка, культуры и сознания. Языковые единицы предстают не просто как средства номинации, но как подлинные носители культурной памяти, фиксирующие и транслирующие из поколения в поколение уникальный опыт этноса, его мировоззренческие установки и систему ценностей. Исследование подтверждает, что фразеологический фонд чеченского языка является концентрированным выражением народной мудрости, где за каждым устойчивым оборотом стоит определенный культурный сценарий, эталон или стереотип. Диалектная лексика, дополняя эту картину, предоставляет ценные сведения о локальных вариантах традиционной культуры и сохраняет те языковые факты, которые оказались на периферии литературного языка. В совокупности анализ этих языковых пластов позволяет с высокой степенью достоверности реконструировать ключевые

фрагменты чеченской языковой картины мира. Перспективы дальнейшего исследования видятся в расширении круга анализируемых концептов, а также в применении сопоставительного и корпусного методов, что позволит выявить как универсальные, так и уникальные черты чеченской концептосферы в ряду других лингвокультур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Витаева З.Р. Концепт «Чечня» в национальной языковой картине мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. № 1. – С. 120–125.
2. Джабраилова Л.М. Фонетические и морфологические особенности веденского говора // Вестник Института чеченского языка. 2024. Вып. № 20. – С. 5–12.
3. Добровольский Д.О. Корпусный подход к исследованию фразеологии: новые результаты по данным параллельных корпусов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2020. № 17 (3). – С. 342–358.
4. Довлеткиреева Л.М. Основы лингвокультурологических исследований языка, литературы и фольклора (на материале русского и чеченского языков и литератур): учебное пособие. – Грозный: Чеченский государственный университет, 2024. – 179 с.
5. Ковшова М.Л. Сопоставительный анализ фразеологизмов: лингвокультурологический подход // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2014. № 4 (38). – С. 44–50.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие. 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
7. Мамалова Х.Э. Лингвистическое многообразие на Северном Кавказе: современные вызовы и пути их решения // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 4(40). – С. 13–20.
8. Осмаев М.К., Эльтуева А.Х. О социолингвистическом анализе и стратегии сохранения чеченского языка // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 4(40). – С. 28–32.
9. Тасуева С.И. Концепт «life / жизнь / дахар» в английском, русском и чеченском языках // Электронный журнал «Кавказология». 2025. № 3. – С. 458–479.
10. Телия В.Н. Русская фразеология: семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты. – М.: Языки рус. культуры, 1996. – 288 с.
11. Усманова М.Т., Тасуева С.И. Лингвокультурологический подход к внутренней форме и актуальному значению фразеологических единиц с гастрономическим компонентом (на материале английского, русского и чеченского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. № 9. – С. 3106–3112.
12. Юсупова С.М. Концептуализация труда в идиомах (на материале английского, немецкого, русского и чеченского языков) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. № 2. – С. 14–19.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

Мамалова А.М.,

студентка 2 курса направления подготовки

«Специальное (дефектологическое) образование»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

Мамалова Х.Э.,

доцент кафедры чеченской филологии

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

Аннотация. Статья посвящена анализу эвристического потенциала теории речевой деятельности (ТРД), которая является базовой для российской психолингвистики. Авторы ставят целью продемонстрировать преимущества психолингвистики перед описательной лингвистикой, а также обосновать продуктивность ТРД в решении фундаментальных проблем производства и восприятия речи, онтогенеза языка и речевого общения. В центре внимания – психологический фундамент ТРД, представленный теорией деятельности А.Н. Леонтьева. Подробно рассматриваются такие ключевые понятия, как структура деятельности (потребность, мотив, цель, действие, операция), общность строения внешней и внутренней деятельности, а также роль языка как инструмента формирования «образа мира». На основе проведённого анализа выделяются как сильные стороны ТРД (системность, объяснение социальной природы речи, холистичность), так и её уязвимые места (сложность эмпирической верификации, недостаточная проработка психофизиологических механизмов и др.). В заключении делается вывод о сохраняющейся актуальности ТРД и необходимости её диалога с современными направлениями когнитивной науки.

Ключевые слова: психолингвистика, теория речевой деятельности, А.Н. Леонтьев, язык, образ мира.

CURRENT ISSUES IN THE THEORY OF SPEECH ACTIVITY AT THE MODERN STAGE OF PSYCHOLINGUISTICS DEVELOPMENT

Mamalova A.M.,

second-year 2 student majoring in Special Education (Defectology), Speech Therapy

Chechen State Pedagogical University

Mamalova Kh.E.,

Associate Professor, Department of Chechen Philology,

Kadyrov Chechen State University

Abstract. The article is devoted to the analysis of the heuristic potential of the Theory of Speech Activity (TSA), which serves as the foundation for Russian psycholinguistics. The authors aim to demonstrate the advantages of psycholinguistics over descriptive linguistics, as well as to substantiate the productivity of the TSA in addressing fundamental problems of speech production and perception, language ontogenesis, and verbal communication. The focus is on the psychological foundation of the TSA, represented by A.N. Leontiev's theory of activity. Key concepts such as the structure of activity (need, motive, goal, action, operation), the common structure of external and internal activity, and the role of language as a tool for shaping the "image of the world" are examined in detail. Based on the analysis, both the strengths of the TSA (systematicity, explanation of the social nature of speech, holism) and its vulnerabilities (difficulty of empirical verification, insufficient elaboration of psychophysiological mechanisms, etc.) are highlighted. The conclusion summarizes the enduring relevance of the TSA and the necessity for its dialogue with modern trends in cognitive science.

Keywords: psycholinguistics, theory of speech activity, A.N. Leontiev, language, image of the world.

Современная психолингвистика занимает уникальное место в системе научного знания. Она исследует круг актуальных проблем, находящихся на пересечении психологии и лингвистики [5, 8]. В центре её внимания – вопросы, имеющие фундаментальное значение для понимания природы психики: как человек порождает и воспринимает речь, каким образом происходит усвоение языка в онтогенезе и что лежит в основе сложного процесса речевого общения [6]. Решение этих проблем требует анализа не только собственно «языковой ткани»,

но и мотивов, целей и условий протекания речевой активности, что делает психолингвистику не просто вспомогательной, а самостоятельной дисциплиной, претендующей на создание целостной модели речемыслительных процессов.

В связи с пятидесятилетием российской психолингвистики как теории речевой деятельности (ТРД) особый интерес представляет обращение к истокам и концептуальному аппарату данной научной школы. В журнале «Метафизика» была опубликована статья Е. Тарасова «Теория речевой деятельности: методологические основания» [7], в которой автор не только рассматривает исторический контекст возникновения ТРД, но и предпринимает попытку системного анализа её понятийного аппарата. Опираясь на общепсихологическую теорию деятельности А.Н. Леонтьева и лингвистические учения И.А. Бодуэна де Куртенэ и Л.В. Щербы, Е. Тарасов стремится показать познавательные преимущества деятельностного подхода перед описательной лингвистикой и западными психолингвистическими школами.

Основная цель данной работы – выделить и охарактеризовать сильные и слабые стороны теории речевой деятельности, а также проанализировать аргументацию Е. Тарасова относительно безальтернативности ТРД в решении фундаментальных проблем психолингвистики.

Итак, статья Е. Тарасова была написана в связи с пятидесятилетием первой публикации по теории речевой деятельности (ТРД) – российской (советской) школы психолингвистики. Автор ставит две основные цели: во-первых, показать преимущества психолингвистики перед описательной лингвистикой, а во-вторых, проанализировать эвристический потенциал ТРД, которая с 80-х годов остаётся, по мнению Е. Тарасова, единственной школой, дающей удовлетворительное решение всех четырёх базовых проблем психолингвистики (производство и восприятие речи, онтогенез языка и речевое общение).

Психологическая основа ТРД – теория деятельности А.Н. Леонтьева. Понятийный аппарат ТРД состоит из двух частей: психологической (теория деятельности А.Н. Леонтьева) и лингвистической (учения Бодуэна де Куртенэ и Л.В. Щербы).

Согласно А.Н. Леонтьеву, сознание человека определяется его реальной жизнью, которая протекает в форме активной деятельности («иерархия сменяющих друг друга деятельностей»). Ключевая функция деятельности – опосредование связи человека с миром: *«именно в деятельности происходит переход или «перевод» отражаемого в субъективный образ, в идеальное; вместе с тем в деятельности совершается также переход идеального в объективные результаты, в ее продукты, в материальное»* (Леонтьев, с. 7). Деятельность неотделима от социальных отношений. Этот тезис развивает идеи культурно-исторической школы Л.С. Выготского о том, что *«высшие психологические функции имеют принципиальную структуру трудовой деятельности»* [1, с. 8].

Модель деятельности. Главная заслуга А.Н. Леонтьева – создание модели предметной деятельности, которая описывает:

- а) потребность** (энергетический источник);
- б) мотив** (опредмеченная потребность);
- в) цель** (предметная ориентированность действий);
- г) условия** (физические и социальные);
- д) психофизиологические функции**, реализующие деятельность.

Такая модель дает ТРД преимущество перед западными школами, так как показывает инфраструктуру, детерминирующую речь, а также объясняет формирование общего образа мира у коммуникантов через присвоение культуры. Идея о том, что *«внутренняя деятельность имеет форму внешних процессов»*, позволяет понять этнокультурную специфику мышления и речи. *«Степень полноты и адекватности отображения в модели деятельности А.Н. Леонтьева социальной инфраструктуры, по общему признанию, не знает альтернатив»* [2].

Структура деятельности и речь в модели А.Н. Леонтьева:

1. Действия (речевые и неречевые) подчинены целям и направлены на достижение мотива. Неречевые действия работают с предметами, а речевые регулируют действия других людей.

2. Цели не изобретаются, а диктуются обстоятельствами («цель, данная в определённых условиях»).

3. Операции – это способы выполнения действий, обусловленные условиями.

Внешнее и внутреннее. А.Н. Леонтьев, развивая идеи Л.С. Выготского, показал общность строения внешней и внутренней деятельности. Внутренние процессы возникают из внешних через интериоризацию, и они могут обмениваться звеньями: *«...те или иные умственные действия могут входить в структуру непосредственно практической, материальной деятельности, и, наоборот, внешнедвигательные операции могут обслуживать выполнение умственного действия в структуре, скажем, чисто познавательной деятельности»*. Открытие этой общности – важнейшее достижение психологии [1, с. 11].

Сознание и язык. Речь служит инструментом организации совместной деятельности. Чтобы координировать действия, люди должны делать свои мысли достоянием друг друга. *«Сознание в своей непосредственности есть открывающаяся человеку картина мира, в которую включён и он сам, его действия и состояния»* [1, с. 18].

А. Леонтьев подчёркивает, что *«сознание не дано изначально и не порождается природой: сознание порождается обществом, оно производится»* [3, с. 74]. Оно возникает из необходимости управлять деятельностью по созданию продукта, который еще не существует, но должен быть получен. Для этого нужен образ цели.

Образ осознается, когда он замещает предмет идеально, как в речи, где предметы присутствуют в виде образов, «овнешненных» языковыми единицами. Таким образом, язык становится субстратом сознания.

Формирование значения. *«Чувственные образы представляют всеобщую форму психического отражения... Однако у человека чувственные образы приобретают новое качество, а именно свою означенность. Значения и являются важнейшими «образующими» человеческого сознания»* [3, с. 105]. Значение образа нового предмета формируется в процессе его вербализации – описания с помощью слов, общих для коммуникантов.

Выводы по ТРД. Язык возникает и усваивается как инструмент для решения практических задач совместной деятельности. Для использования языка необходима общность образа мира у коммуникантов, которая создаётся в совместной деятельности.

Теория деятельности объясняет формирование значений через оречевление – раскрытие содержания образов с помощью знаний, закреплённых за языковыми знаками.

Деятельностный подход объясняет как феноменологическую идентичность внутренней и внешней речи (обе строятся по аналогии с действиями), так и их онтологическую целостность, благодаря общему образу мира.

ТРД создала уникальную объяснительную систему, адекватно отображающую совместную деятельность людей, ориентирующихся в мире при помощи общего языка и образа мира.

Вклад А.А. Леонтьева. А.А. Леонтьев, создавая ТРД, использовал методологические схемы А.Н. Леонтьева. Он полагал, что *в языке как общественном достоянии, как элементе общественно-исторического опыта, опредмечиваются... речевые умения отдельных носителей языка*. Ребёнок учит язык не специально, а решая практические задачи со взрослым. *«Речь по существу своему – не дело индивида, не дело изолированного носителя языка: это прежде всего внутренняя активность общества, осуществляемая им через отдельных носителей языка или, точнее, при их помощи»* [4, с. 23].

Язык обеспечивает любую деятельность, служа своего рода «мостиком», связывающим опыт общества, человеческого коллектива.... Общение возможно только при общности знаний о мире и общности знаковых средств. Эта мысль Л.С. Выготского о языке как «единстве общения и обобщения» является ключевой. Положение речи в системе строго

определено: это речевое действие, ориентированное на цели и подчинённое общему мотиву деятельности.

Ниже представлен подробный анализ сильных и слабых сторон теории речевой деятельности (ТРД). Поскольку сама статья носит апологетический характер по отношению к ТРД, в нашем анализе будут выделены как объективные достоинства теории, признаваемые в научном мире, так и её уязвимые места, которые либо не упоминаются автором, либо вытекают из логики самого описания.

1. Сильные стороны ТРД (Эвристический потенциал)

ТРД обладает рядом неоспоримых преимуществ, которые позволили ей занять уникальное место в мировой психолингвистике.

1.1. Мощная методологическая база (деятельностный подход).

Системность. Главная сила ТРД – в ее теоретическом фундаменте. Опора на общепсихологическую теорию деятельности А.Н. Леонтьева даёт ей стройную и непротиворечивую систему категорий (потребность, мотив, цель, действие, операция), что позволяет не просто описывать речевые феномены, но и объяснять их, встраивая речь в общую структуру человеческой жизни.

Объяснение социальной природы речи. ТРД блестяще решает проблему детерминации речи. Она показывает, что речь – не замкнутая система правил, а инструмент, «вплетенный» в совместную деятельность людей. Как указывал Е. Тарасов, модель деятельности А.Н. Леонтьева отображает *инфраструктуру (сотрудничающих коммуникантов), детерминирующую речь*. Эти факторы дают ТРД преимущество перед теориями, рассматривающими язык изолированно от социального контекста.

Решение фундаментальных проблем психолингвистики. Автор утверждает, что ТРД даёт удовлетворительное решение всех четырёх классических проблем психолингвистики:

А. Порождение и восприятие речи. Благодаря принципу общности строения внешней и внутренней деятельности (идея Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева), ТРД объясняет, как мысль формируется во внутренней речи и разворачивается во внешней, и наоборот. Понимание речи – это обратный путь от внешней формы к внутреннему смыслу, который возможен благодаря *«общности образа мира»*.

Б. Онтогенез языка. ТРД объясняет усвоение языка не как пассивное запоминание правил, а как активный процесс решения практических задач в сотрудничестве со взрослым. Ребёнок «присваивает» язык, овладевая деятельностью.

В. Речевое общение. Теория описывает общение как процесс регуляции совместной деятельности, где язык служит «мостиком» между сознаниями, формируя *«общность сознаний коммуникантов»*.

1.2. Объяснение связи языка, сознания и культуры. ТРД успешно связывает макроуровень (культура, общество) с микроуровнем (индивидуальное сознание). Через понятия *«значение»* и *«образ мира»* теория показывает, как общественно-исторический опыт кристаллизуется в значениях слов и как эти значения формируют сознание конкретного человека.

Это открывает возможности для решения проблем межкультурной коммуникации, так как позволяет предположить, что различия в образах мира (формируемых разными культурами) ведут к различиям в речевой деятельности.

1.3. Холистичность (Целостность). ТРД предлагает взгляд на речевую деятельность как на органичную часть человеческого бытия. Она не отделяет речь от мышления, а мышление – от практического действия. Как отмечал Е. Тарасов, только ТРД удалось создать объяснительную систему, *«адекватно отображающую совместную деятельность нескольких сотрудников, ориентирующихся в природе и обществе при помощи общего образа мира и одного языка»*.

2. Слабые стороны ТРД (Критический анализ).

Несмотря на уникальность ТРД, она имеет, на наш взгляд, ряд уязвимостей.

2.1. Сложность эмпирической верификации. Основные понятия ТРД – «образ мира», «мотив», «внутренняя речь» – являются теоретическими конструктами высокого уровня абстракции, которые трудно непосредственно наблюдать и измерять. Как именно выглядит «образ мира» в мозгу? Как можно зафиксировать момент перехода потребности в мотив? Такие обстоятельства делают ТРД методологически сложной для экспериментальной проверки.

2.2. Излишняя философичность и идеологизированность. Е. Тарасов подчёркивает связь ТРД с марксистской философией (формула «субъект – деятельность – объект», ссылки на К. Маркса). Утверждение, что ТРД является «единственной» школой, решающей все проблемы, звучит как научный изоляционизм и преувеличение (гипербола). В мире существуют и успешно развиваются когнитивная психолингвистика, нейролингвистика, корпусная лингвистика, которые решают эти проблемы иначе и тоже достаточно успешно.

2.3. Проблема «языкового знака». ТРД трактует язык как «орудие», а слово – как «тело знака». Этот факт редуцирует сложность языка. Сводить язык к набору инструментов для «регуляции поведения» значит упускать из виду его внутреннюю структурную организацию (грамматику, синтаксис), которая во многом определяет, *как именно* мы мыслим. Здесь ТРД уязвима для критики со стороны генеративной лингвистики Хомского, которая как раз пытается формализовать эти структуры, пусть и ценой отрыва от социального контекста.

2.4. Недостаточная проработка психофизиологической составляющей. А.Н. Леонтьев вскользь упоминает *«психофизиологические функции человека, реализующие деятельность»*, но в представленной модели они не раскрыты. ТРД много говорит о социальном и психическом, но мало о том, как все это реализуется в работе мозга. В современной науке, где данные нейровизуализации (фМРТ, ЭЭГ) играют огромную роль, это является серьёзным пробелом. Теория оставляет открытым вопрос: как «образ мира» или «мотив» соотносятся с активностью нейронных сетей?

2.5. Тавтологичность и описательность. Некоторые объяснения в рамках ТРД рискуют стать тавтологичными. На это обратил внимание лингвист и философ М. Махаев. Он выстроил такие цепи суждений: например, люди понимают друг друга, потому что у них общий образ мира. А общий образ мира у них потому, что они занимаются совместной деятельностью. А совместная деятельность возможна потому, что у них общий язык и образ мира. Это похоже на замкнутый круг, который трудно разорвать для выдвижения проверяемых гипотез, – заключил М. Махаев.

2.6. Слабость в объяснении языкового разнообразия. ТРД блестяще объясняет универсалии человеческого общения. Но как теория объясняет, почему в разных языках по-разному структурировано время, пространство или род? Простое указание на «разные образы мира» и «этнокультурную специфику» является недостаточным. Необходим более тонкий механизм, связывающий грамматические структуры языка с деятельностью, который ТРД пока не предлагает.

Таким образом, проведённый анализ, приуроченный к пятидесятилетию становления российской психолингвистики как теории речевой деятельности, позволяет сформулировать следующие итоговые положения.

Исходное предположение о познавательных преимуществах психолингвистики, построенной на деятельностной основе, получило развёрнутое обоснование. Теория речевой деятельности, опирающаяся на общепсихологическую теорию деятельности А.Н. Леонтьева, действительно предлагает оптимальное решение всех четырёх фундаментальных проблем психолингвистики. В отличие от описательной лингвистики, ограниченной анализом языковой структуры, ТРД позволяет объяснить, *почему* высказывание становится именно таким, каковы его мотивы, цели и условия протекания, встраивая речь в целостную систему жизнедеятельности человека.

Главным результатом теоретического синтеза, осуществленного в рамках ТРД, стало создание модели, связывающей воедино социальную природу сознания, предметную деятельность и язык. Показано, что язык не просто обслуживает общение, но выступает

субстратом сознания и инструментом формирования «общего образа мира», что и обеспечивает саму возможность взаимопонимания и координации совместных действий. Этот вывод имеет принципиальное значение не только для психолингвистики, но и для смежных областей - теории коммуникации, культурологии и социологии знания.

В то же время критический анализ выявил и уязвимости ТРД. Высокий уровень абстракции базовых понятий («образ мира», «внутренняя речь», «мотив») затрудняет их операционализацию и эмпирическую верификацию. Недостаточная проработка «психофизиологического фактора» и структурно-языковой «автономии» (грамматики) делает теорию уязвимой для критики со стороны когнитивной нейронауки и формальных моделей языка. Утверждение о «безальтернативности» ТРД в решении всех проблем психолингвистики представляется излишне категоричным и не учитывает достижения современных направлений (нейролингвистика, корпусные исследования).

Несмотря на выявленные ограничения, ТРД сохраняет свой потенциал как «метатеоретическая рамка», задающая гуманитарный вектор исследований. Ее дальнейшее развитие видится не в изоляции от мировой науки, а в диалоге с ней. Необходим поиск путей интеграции данных о мозговых механизмах речи в общую модель речевой деятельности. Только при таком условии наследие школы Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева – А.А. Леонтьева сможет оставаться не памятником научной мысли, а работающим инструментом познания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев, А.Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – С. 5–20.
2. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл. 2005– 431 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Книга. 2012. – 174 с.
4. Леонтьев, А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – С. 21–28.
5. Махаев М.Р., Стернин И.А., Рудакова А.В. Семантический статус топонимов: верификация гипотезы конгруэнтности в психолингвистических экспериментах // Вестник КНИИ РАН. Серия: Социальные и гуманитарные науки. 2023. № 3 (6). – С. 16–32.
6. Махаев М.Р., Стернин И.А. Психолингвистическая семантика топонима «Дагестан» (результаты ассоциативных экспериментов) // Психолингвистика и лексикография: сборник научных трудов / ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»; Воронежская психолингвистическая ассоциация. – Москва, 2022. – С. 47–55.
7. Тарасов Е.Ф. Теория речевой деятельности: методологические основания // Метафизика. – 2024. № 3 (53). – С. 125–133.
8. Закраилова, Б.Р. Антропоцентрическая парадигма в языкознании: проблемы и направления исследований / Б.Р. Закраилова // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2025. № 1 (37). – С. 22–28.

ЭТНОСТЕРЕОТИП КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СТРАТЕГИЙ

Элимханова Э.С.,

*студентка 4 курса направления подготовки «Лингвистика»
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Закраилова Б.Р.,

*старший преподаватель кафедры русского языка
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»*

Аннотация. В статье представлен обзор и анализ современных подходов к исследованию этнических стереотипов, реализованных в рамках психолингвистики и социальной психологии. Рассматриваются теоретические позиции и эмпирические стратегии М. Мышкиной (изучение детерминации стереотипа модальностью стимула), А. Разумковой (кросс-культурный анализ авто- и гетеростереотипов методом направленного ассоциативного эксперимента), Т. Семашко (функциональный и лингвокультурологический анализ, трактовка стереотипа как отражения национального характера), а также методологические идеи международного российско-белорусского исследовательского коллектива (И. Бугаева, А. Калюта, М. Махаев), в соответствии с которыми необходимо комбинирование свободного и направленного ассоциативного эксперимента и использование дистракторов в списке стимулов. Особое внимание уделяется методологическим проблемам исследования стереотипов: валидность данных экспериментов, способы минимизации эффекта социальной желательности и др. На основе сравнительного анализа выделены сильные стороны и ограничения каждого подхода, обоснована целесообразность их синтеза для получения многомерной картины этнических образов в языковом сознании.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, этностереотипы, психолингвистика, этнонимы.

ETHNIC STEREOTYPE AS AN OBJECT OF PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS: A REVIEW OF CONTEMPORARY RESEARCH STRATEGIES

Elimkhanova E.S.,

*4 rd year student majoring in Linguistics,
Kadyrov Chechen State University*

Zakrailova B.R.,

*Senior Lecturer, Russian Language Department,
Kadyrov Chechen State University*

Abstract. This article presents a review and analysis of contemporary approaches to the study of ethnic stereotypes, as implemented within the frameworks of psycholinguistics and social psychology. It examines the theoretical positions and empirical strategies of M. Myshkina (studying the determination of a stereotype by stimulus modality), A. Razumkova (cross-cultural analysis of auto- and heterostereotypes using the controlled association experiment method), T. Semashko (functional and linguocultural analysis, interpreting the stereotype as a reflection of national character), as well as the methodological ideas of an international Russian-Belarusian research team (I. Bugaeva, A. Kaluta, M. Mahayeu). This team advocates for combining free and controlled association experiments and incorporating distractors into the stimulus list. Special attention is paid to the methodological challenges of stereotype research, including the validity of experimental data and methods for minimizing the social desirability effect. Based on a comparative analysis, the strengths and limitations of each approach are highlighted, and the feasibility of their synthesis is substantiated to obtain a multidimensional picture of ethnic images in linguistic consciousness.

Keywords: association experiment, ethnic stereotypes, psycholinguistics, ethnonyms.

В современном поликультурном мире, где интенсификация межэтнических контактов нередко сопровождается ростом конфликтов, проблема этнических стереотипов приобретает особую актуальность. Этностереотипы, как устойчивые ментальные конструкты, во многом определяют характер восприятия «своих» и «чужих», выступая мощным регулятором социального поведения. Их изучение является одной из приоритетных задач не только социальной психологии, но и психолингвистики. Именно психолингвистический ракурс

позволяет проникнуть в глубинную структуру образа, зафиксированную в языке, и выявить бессознательные механизмы его формирования и трансформации.

Изучение этнических установок и стереотипов традиционно носит междисциплинарный характер. Значительный вклад в разработку данной проблематики внесла этносоциология, представленная трудами В.В. Коротеевой, В.С. Малахова, В.А. Тишкова и других авторов. Параллельно данные феномены исследовались в рамках организационной психологии (работы Г. Триандиса, М. Хьюстона и Д. Джасперса, а также отечественных учёных Н.К. Иконниковой и В.В. Кочеткова). Особое место занимают исследования в области этнопсихологии, где данная тематика разрабатывалась Н.М. Лебедевой, В.Н. Павленко, Т.Г. Стефаненко и их последователями, а также психолингвистики (А. Калюта, М.Махаев, И. Бугаева, Н. Уфимцева, Е. Тарасов).

Цель настоящей статьи заключается в обзоре и конструктивном анализе ряда современных подходов к исследованию этностереотипов, реализованных в рамках психолингвистики и социальной психологии. В фокусе внимания находятся как теоретические модели, объясняющие природу и функции данных феноменов, так и конкретные экспериментальные стратегии, направленные на фиксацию их содержания и динамики.

Значительный пласт работы посвящён анализу взглядов М. Мышкиной, в центре исследовательского интереса которой находятся механизмы социальной перцепции. Учёный рассматривает социальные стереотипы как ключевой элемент социально-психологического знания, неразрывно связанного с проблематикой личностной зрелости [3]. Согласно её позиции, этностереотипы представляют собой глубинные содержательные комплексы бессознательного, обладающие высоким суггестивным потенциалом. Как подчёркивает сам автор, данные феномены являются одними из наиболее значимых «в аспекте массового воздействия, влияния на коллективное сознание и управление поведением, запускают механизм реализации неосознаваемой готовности человека к проявлению определенной реакции на объекты социального восприятия или упоминание о них» [3]. Особый интерес в рамках нашего анализа представляет эмпирическая верификация гипотез М. Мышкиной о детерминированности содержания авто- и гетеростереотипов характером предъявляемого стимула. Эксперимент, проведённый исследовательницей в Самаре, позволяет оценить, как варьирование стимульного материала (этноним, фотоизображение, их комбинация) влияет на степень ригидности/пластичности стереотипного образа.

Дальнейшее развитие темы представлено в работах А. Разумковой и Т. Семашко.

Подход А. Разумковой, реализованный в рамках направленного ассоциативного эксперимента, нацелен на выявление динамики этнических образов в зависимости от таких факторов, как этнокультурная среда и территория проживания [4].

Исследование Т. Семашко, в свою очередь, смещает акцент в сторону экстралингвистических факторов и трактовки стереотипа как отражения национального характера, понимаемого в широком смысле – в качестве сплава психологических черт, традиций и исторически обусловленных привычек [5].

Особое место в обзоре занимает методологическая позиция международного российско-белорусского исследовательского коллектива (М. Махаев, И. Бугаева, А. Калюта и др.), предлагающего комплексный подход к изучению семантики этностереотипов [1, 2]. Ученые предложили комбинировать свободный и направленный ассоциативный эксперимент, а также использовать дистракторы в списке стимулов. Конструктивный анализ этой позиции позволяет детально рассмотреть, каким образом сочетание двух экспериментальных стратегий даёт возможность реконструировать не только ядерные, наиболее вероятные компоненты стереотипа (свободные ассоциации), но и его предикативную структуру (направленный эксперимент), выстраивая, по выражению авторов, «многомерную картину» ассоциативного поля. В свою очередь, дистракторы позволяют нивелировать эффект социальной желательности и гиперконтроля, обеспечивая тем самым более высокую валидность получаемых данных.

Таким образом, представленный в статье анализ охватывает как содержательные (природа, функции, факторы формирования), так и инструментальные (методы фиксации и измерения) аспекты изучения этностереотипов, что позволяет провести их всестороннюю и конструктивную оценку.

В фокусе научных интересов М. Мышкиной находится изучение механизмов социальной перцепции [3], продукты которой – социальные стереотипы – играют ключевую роль в социально-психологическом знании, особенно в контексте развития личностной зрелости [3]. Подобный подход подчёркивает актуальность анализа феномена стереотипизации, в частности, того, как человек относится к собственной этнической группе и к представителям иных национальностей. По мнению исследователя, «Этностереотипы как содержательные комплексы бессознательного являются одними из наиболее значимых в аспекте массового воздействия, влияния на коллективное сознание и управления поведением, запускают механизм реализации неосознаваемой готовности человека к проявлению определенной реакции на объекты социального восприятия или упоминание о них» [3].

Согласно позиции М. Мышкиной, корни этнических стереотипов уходят в филогенетическое и онтогенетическое развитие человека. Этностереотипы, как устойчивые ментальные конструкции, предопределяют жёстко заданные, спонтанно активируемые «паттерны» восприятия «своих» и «чужих». Для верификации своих теоретических положений М. Мышкиной был проведён эксперимент. **Стержневая гипотеза** исследования заключалась в том, что содержание представлений о своей и чужой этнических группах (авто- и гетеростереотипов) детерминировано характером предъявляемого стимула. **В качестве дополнительных допущений** выдвигались следующие тезисы: а) наиболее сильное воздействие на стереотипный образ оказывает простое упоминание этнонима (названия народа); б) наименее выраженным стереотип становится при демонстрации визуального образа (фотографии). Эксперимент был проведён в Самаре в 2013 году. Испытуемые – 97 респондентов (50 женщин и 47 мужчин в возрасте от 25 до 45 лет). Состав группы был этнически однородным (все участники эксперимента идентифицировали себя как русские) с высоким образовательным уровнем (95% имели законченное высшее образование, остальные – незаконченное высшее).

Методика эксперимента заключалась в замере усреднённых оценок личностных качеств, приписываемых «своему» и «чужому» этносу, при варьировании типа стимула: только название национальности (стимул 1), только фотография (стимул 2), а также их сочетание (стимул 3). Чтобы исключить влияние предыдущего опыта на ответы (эффект последовательности), был применён принцип формирования независимых групп: все испытуемые были разделены на три подгруппы, каждой из которых демонстрировался только один вид стимула.

Смежные исследования в этой области проводились и другими авторами. Так, А. Разумкова в 2016 году обратилась к изучению образа «татар» в языковом сознании русских и татар. Используя метод направленного ассоциативного эксперимента среди студентов в возрасте от 17 до 23 лет из Калуги и Казани, исследовательница решала задачи по выявлению авто- и гетеростереотипов, а также отслеживанию их динамики – поиску устойчивых компонентов и фиксации их трансформаций. Качественный анализ полученных ассоциативных полей позволил выделить как общие черты, так и различия, которые формируются под влиянием таких факторов, как этническое окружение, культурные традиции и место проживания [4].

Т. Семашко сконцентрировалась на изучении функций и места этностереотипов в современной языковой среде [5]. В своём исследовании она обобщает существующие подходы к пониманию этого феномена, выделяя их оценочную природу, обобщающую функцию и образный потенциал. Особое внимание уделяется экстралингвистическим факторам, которые служат триггерами для возникновения стереотипов. При этом Т. Семашко подчёркивает, что этнические стереотипы выступают отражением национального характера, который трактуется не просто как перечень психологических черт, присущих той или иной нации, но и как

комплекс поведенческих паттернов, обычаев и привычек, сложившихся в ходе конкретного культурно-исторического опыта.

Проблематика этнических стереотипов разрабатывается не только в индивидуальных исследованиях, но и в рамках масштабных междисциплинарных проектов. В частности, к этой теме обратился международный коллектив, объединивший специалистов Комплексного НИИ РАН, Лаборатории когнитивных исследований сознания имени Саид Махдихона Сатторова, Российского государственного университета им. А.Н. Косыгина (М. Махаев, И. Бугаева), а также Белорусского государственного университета (А. Калюта) – далее Международный Коллектив.

Ключевая методологическая позиция, которую отстаивает М. Махаев и его коллеги, заключается в необходимости сочетания как минимум двух основных форматов ассоциативного эксперимента – свободного и направленного. Данная комбинация, по их убеждению, является своего рода «золотым стандартом» для реконструкции семантических полей и, в частности, изучения структуры стереотипов.

Применение свободного ассоциативного эксперимента позволяет исследователям выявить ядерные компоненты этностереотипа. Речь идет о тех ассоциациях, которые находятся на периферии сознания или, напротив, в его фокусе и актуализируются с наибольшей долей вероятности при предъявлении стимула. Полученные таким образом данные дают срез актуального содержания образа, бытующего в обыденном сознании.

Если свободный эксперимент фиксирует то, что «лежит на поверхности», то направленный эксперимент решает иную задачу. Он побуждает испытуемых классифицировать предъявляемый стимул по заранее определенным критериям. Такая процедура позволяет сделать видимыми предикативные связи, то есть эксплицировать те качества и действия, которые языковое сознание устойчиво закрепляет за тем или иным субъектом. Подобный подход, по мысли исследователей, формирует «многомерную картину» ассоциативного поля. Происходит структурирование этностереотипов по двум ключевым осям: «атрибутивность» (какой?/какая?/какое?) и «процессуальность» (что делает?).

Ещё один важнейший методологический акцент касается процедуры организации стимульного материала для эксперимента. М. Махаев и коллеги настаивают на обязательном включении в список фоновых стимулов, или дистракторов. Данный приём позволяет нейтрализовать эффект «гиперконтроля» со стороны испытуемых и минимизировать влияние фактора социальной желательности, когда респондент стремится дать не искренний, а «одобряемый» обществом ответ. Проведение экспериментов по изучению этнических стереотипов без использования дистракторов М. Махаев считает нецелесообразным.

Представленные в обзоре исследовательские стратегии демонстрируют различные ракурсы рассмотрения феномена этностереотипа – от глубинных психологических механизмов до конкретных лингвистических методик его фиксации. Для систематизации полученных данных целесообразно провести их сопоставление по ряду основополагающих критериев.

1. Теоретико-методологическая платформа

Исходные позиции авторов имеют существенные различия. **М. Мышкина** базируется на социально-психологическом и психоаналитическом дискурсе, рассматривая этностереотипы как содержательные комплексы бессознательного, укоренённые в фило- и онтогенезе. Напротив, **Т. Семашко** тяготеет к лингвокультурологическому и функциональному анализу, фокусируясь на том, как стереотипы отражают национальный характер. **А. Разумкова** занимает промежуточную позицию, исследуя языковое сознание в кросс-культурной перспективе. Международный **Коллектив** акцентирует внимание на методологической (организационной) стороне исследования.

2. Предмет и фокус исследования

Если для М. Мышкиной ключевым является вопрос о *детерминации стереотипа характером стимула* (вербальный/визуальный) и его связи с личностной зрелостью, то А. Разумкова смещает акцент на *сравнительный анализ образов «своего» и «чужого»* в разных

этнокультурных средах. Т. Семашко интересуется преимущественно *функциональная нагрузка* стереотипов в языковом пространстве и их связь с экстралингвистическими факторами. Международный Коллектив выводит на первый план *инструментальную сторону*: его интересует не столько содержание, сколько способ его наиболее полной и валидной реконструкции через комбинацию разных методов и использование дистракторов.

3. Методология и дизайн исследований

Наиболее существенные расхождения фиксируются в области методических решений. М. Мышкина использует оригинальный дизайн эксперимента с *варьированием модальности стимула* (этноним, фото, их сочетание). А. Разумкова применяет *направленный ассоциативный эксперимент*, что даёт возможность целенаправленно зондировать определённые участки языкового сознания. М. Махаев и коллеги предлагают *комбинированную стратегию*: свободный ассоциативный эксперимент (для выявления ядерных компонентов) дополняется направленным (для экспликации предикативных связей по осям «атрибутивность» и «процессуальность»). Кроме того, принципиальным нововведением является *использование дистракторов* (прецедентных имён) для маскировки подлинной цели исследования и минимизации эффекта социальной желательности.

4. Сильные стороны подходов

Подход М. Мышкиной позволяет верифицировать влияние модальности стимула на степень ригидности/пластичности стереотипа.

Подход А. Разумковой обеспечивает возможность сопоставления авто- и гетеростереотипов в реальном кросс-культурном контексте.

Подход Т. Семашко предлагает интегративное понимание этностереотипа, связывая лингвистические феномены с более широким культурно-историческим контекстом и категорией национального характера.

Подход Международного Коллектива отличается высокой методологической рефлексией. Предложенная триада (свободный эксперимент + направленный эксперимент + дистракторы) позволяет получать валидные данные и многомерную модель стереотипа.

6. Ограничения подходов и зоны неопределённости

Несмотря на эвристическую ценность, каждый из подходов имеет проблемные места, требующие дальнейшей проработки. В исследовании М. Мышкиной остаётся открытым вопрос о том, насколько выявленные закономерности специфичны для русской этнической группы с высоким образовательным уровнем и будут ли они воспроизведены на иных выборках. Работа А. Разумковой фокусируется лишь на одной этнической диаде (русские-татары) и одном возрастном сегменте. Теоретический подход Т. Семашко, при всей его глубине, нуждается в эмпирической операционализации: каким образом «комплекс поведенческих паттернов» может измеряться в конкретном эксперименте? Подход Международного Коллектива, являясь наиболее методологически проработанным, ставит вопрос о критериях отбора самих дистракторов.

Представляется, что рассмотренные подходы не столько конкурируют, сколько дополняют друг друга, формируя многомерное исследовательское пространство. М. Мышкина демонстрирует важность учёта влияния типа стимула на этностереотипы. А. Разумкова и Т. Семашко акцентируют *социокультурную и историческую укорененность* этностереотипов. Международный Коллектив предлагает хорошо проработанный *методологический инструментарий*. Наиболее продуктивным представляется синтез данных подходов: использование комбинированных методик для изучения влияния различных типов стимулов на формирование этнических образов в разных культурных средах с последующей интерпретацией результатов в широком контексте национального характера (по Семашко).

ЛИТЕРАТУРА

1. Калюта, А.М. Ассоциативные портреты национальностей по представлению белорусов / А.М. Калюта, Е.С. Синигаева // Карповские научные чтения: материалы XI Карповских научных чтений, Минск, 2017 г.: в 2 ч. – Минск, 2017. – С. 12–17.

2. Махаев, М.Р. Исследование семантики имени собственного как феномена языкового сознания (по данным психолингвистических экспериментов) / М.Р. Махаев, И.А. Стернин // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 2. – С. 228–239.
3. Мышкина, М.С. Особенности этностереотипов в условиях предъявления стимулов разных видов / М.С. Мышкина // Вестник Самарского государственного университета. 2014. № 1 (112). – С. 224–233.
4. Разумкова, А.В. Этностереотипы поволжских татар (сопоставительный анализ) / А.В. Разумкова // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского: материалы докладов гуманитарных секций региональной университетской научно-практической конференции. Серия «Гуманитарные науки». – Калуга, 2018. – С. 592–597.
5. Семашко, Т.Ф. Место этностереотипов в современном языковом пространстве / Т.Ф. Семашко // Научный потенциал. 2014. № 1 (14). – С. 36–40.

**XV ЕЖЕГОДНАЯ МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**«ВЗГЛЯД СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ НА АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ»**

Подписано в печать 06.04.2026 г. Формат 60х84/8
Бумага офисная. Печать-ризография.
Уч.-изд. л. 15,0. Тираж 100 экз.

Издательство Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова
Адрес: 364037 ЧР, г. Грозный, ул. Субры Кишиевой, 33