

ISSN-2470-1262
EISSN-2831-4077

Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)

Volume 11, Issue I-II March 2026



The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) ISSN-2470-1262 is both moderated and refereed

The aim of the journal CCS & ES is to present the results of interdisciplinary research in the social and humanitarian sciences (Linguistics, Literature, Intercultural Didactics and Smart Technologies, Intercultural Communication, Migrantology).

The journal supports interdisciplinary studies in the humanities and social sciences.

Editor-in-Chief: Prof. Thomas R. Beyer, Middlebury College, USA

Managing Editor: Prof. Svetlana M. Minasyan, Ijevan Branch of Yerevan State University, Armenia

International Scientific Board:

Prof. Mitsuchi Kitajo, Kyoto Sangyo University, Kyoto, Japan

Prof. Tamara Kuprina, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia

Prof. Svetlana Minasyan, Ijevan Branch of Yerevan State University, Yerevan, Armenia

Prof. Turkan Olcay, Istanbul University, Istanbul, Turkey

Prof. Anna Petrikova, Prešov University, Prešov, Slovakia

Prof. Monica Perotto, Bologna University, Bologna, Italy

Prof. Wang Liye, Beijing Foreign Studies University, Beijing, China

Malebo Matshane, South African Embassy: Moscow, First Secretary: Immigration and Civic Affairs, South Africa

Editorial Board:

Rafaela Božić, Associate Professor, Ph.D., University of Zadar, Zadar, Croatia

Simona Berardi, PhD, Bologna University, Forli, Italy

Elena Ciprianová, Associate Professor, Ph.D., Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

Simona Koryčánková, Assoc. Prof. Ph.Dr. Mgr. Ph.D., Masaryk University, Brno, Czech Republic

Ludmila Szypielewicz, Professor, Faculty of Applied Linguistics, University of Warsaw, Warsaw, Poland

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, Professor of the Slavic Department of Granada University, Granada, Spain

Koichi Toyokawa, Doctor of Philosophy in the field of History and Area Studies, Professor at Meiji University, Tokyo, Japan

Kuralai Urzaeva, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Eurasian National University after Gumilyov (ENU), Astana, Kazakhstan

Armen Tsaturyan, Doctor of Pedagogy, Professor, H. Tumanyan Vanadzor State University, "Vanadzor Special School of Deep Teaching Mathematics and Natural Sciences" SNPO, Vanadzor, Armenia

Natalia Ushakova, Doctor of Pedagogy, Professor at V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine

Neeraja Jaiswal, Doctor of Philology, Professor, Head, Dept. of Russian Studies and Dean, School of European Languages, the English and Foreign Languages University, Hyderabad, India

Marine Aroshidze, Doctor of Philology, Professor, Head of the doctoral and master's program "Linguistics" Batumi Shota Rustaveli State University, Department of European Studies, Batumi, Georgia

Ham Young Jun, Department of Russian language. Professor, Ph.D. Dankook University, Seoul, South Korea

Address for correspondence and submissions:

Prof. Thomas R. Beyer

***e-mail:* beyer@middlebury.edu**

***info:* info@ccses.org**

***Tel:* +001-802-233-9447**

***Web:* <http://sites.middlebury.edu/ccses/>**

***www:* www.j-ccses.org**



WorldCat (OCLC) - Logos of some of our partners in the WorldCat knowledge base: ProQuest, EBSCO, Elsevier, Springer, Taylor and Francis, McGraw Hill Education, Wiley, Ingram, Cambridge University Press, Gale Cengage Learning, ebrary, Oxford University Press.



ELSEVIER



WILEY

INGRAM



The scientific journal is registered with Library of Congress, International center 227/07, Section ISSN Publisher liaison



INDEXED IN
DOAJ



The Library of Congress
101 Independence Avenue SE
Washington, D.C. 20540-4284



CYBERLENINKA



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
SSL 6.03

Publisher address: Russian Department, Middlebury College, Middlebury, Vermont 05753, USA

The journal is issued three times a year. Articles are accepted from 1 February to 1 November in the preliminary application. Authors' opinions do not necessarily correspond with those of the editors.

Copyright © CCS&ES

Thematic Orientation

1. Literature and Culture: Historic and Contemporary
 2. Contemporary Philology
 3. Contemporary Issues of Linguistics and Translation
 4. Theory and Methodology of Bilingual and Multilingual Education
 5. Cross-Cultural Communication and Management
 6. Intercultural Pedagogy: Theory and Practice.
 7. Informational and Smart Technologies for Education
 8. Socio-cultural Studies and Migration
 9. Socio-cultural processes
- Reviews and Notes

CONTENTS

TEN YEARS OF CROSS-CULTURAL STUDIES: EDUCATION AND SCIENCE - ДЕСЯТИЛИТИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ - *Thomas R. Beyer, Jr. Editor-in-Chief C.V. Starr Professor emeritus, Middlebury College Middlebury, Vermont, USA....1-6*

BETWEEN FARCE AND RETRIBUTION: TRAVESTY AND SANCTION IN CAO XUEQIN'S DREAM OF THE RED CHAMBER AND RENAISSANCE LITERATURE - МЕЖДУ ФАРСОМ И ВОЗДАЯНИЕМ: ТРАВЕСТИЯ И САНКЦИИ В РОМАНЕ ЦАО СЮЭЦИНЯ «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ» И ЛИТЕРАТУРЕ ВОЗРОЖДЕНИЯ - *Natalie K. Gonchar-Khanjyan, Yerevan State University, Yerevan, Armenia....10-21*

THE PECULIARITY OF LITERARY WORKS OF THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY FROM THE PERSPECTIVE OF COMPOUND VERB PREDICATES - СПЕЦИФИКА ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОСТАВНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ СКАЗУЕМЫХ» - *Mitsushi Kitajo, Kyoto Sangyo University, Kyoto, Japan....22-44*

DISCREPANCY BETWEEN FORMAL COMPETENCY MODELS AND THE PROFESSIONAL READINESS OF PRE-SERVICE TEACHERS: A THEORETICAL ANALYSIS - РАСХОЖДЕНИЕ МЕЖДУ ФОРМАЛЬНЫМИ МОДЕЛЯМИ КОМПЕТЕНЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТЬЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ - *Svetlana M. Minasyan, Ijevan Branch of Yerevan State University, Anushavan A. Makaryan, Yerevan State University, Yerevan, Armenia....45-54*

THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP POTENTIAL IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A PREDICTOR OF PROFESSIONAL SUCCESS - РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КАК ПРЕДИКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА - *Natalia I. Sokolova, Financial University Under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia....55-61*

LINGUISTIC AND CULTURAL PICTURE OF RUSSIA IN CONTEMPORARY SLOVAK MEDIA TEXTS - ЯЗЫКОВАЯ И КУЛЬТУРНАЯ КАРТИНА РОССИИ В СОВРЕМЕННЫХ СЛОВАЦКИХ МЕДИАТЕКСТАХ - *Jan Gallo, Constantine the Philosopher University in Nitra, Nitra, Slovak Republic....62-75*

LINGUISTIC MARKERS OF CONTEMPORARY TRENDS IN RUSSIAN MASS MEDIA - ЯЗЫКОВЫЕ МАРКЕРЫ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В РОССИЙСКОЙ МАССОВОЙ ПРЕССЕ - *Angela Zh. Aidinyan, Ijevan Branch of Yerevan State University, Ijevan, Armenia....76-83*

IPSATIVE ASSESSMENT IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL PARADIGM: FROM EXTERNAL CONTROL TO INTRINSIC PERSONAL MOTIVATION - ИПСАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ: ОТ ВНЕШНЕГО КОНТРОЛЯ К ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ - *Lilit G. Baghdasaryan, Vanadzor State University, Vanadzor, Armenia....84-95*

DIGITAL TRANSFORMATIONS IN THE MANAGEMENT OF UNIVERSITY EDUCATION: CHALLENGES AND INNOVATIONS (BASED ON PRACTICAL STUDIES) - ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В УПРАВЛЕНИИ УНИВЕРСИТЕТСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ: ВЫЗОВЫ И ИННОВАЦИИ (НА ОСНОВЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ) - Irma Chichinadze, Irma Bagrationi, Batumi Shota Rustaveli State University, Georgia....96-104

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN IN AN INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT - ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ - Anna A. Hakobyan, Yerevan State University named after Kh Abovyan, Yerevan, Armenia....105-112

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION - ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ - Svetlana A. Asanova, Dankook University, Cheonan, South Korea....13-122

MODEL FOR OVERCOMING PHONOLOGICAL-GRAPHIC SUBSTITUTIONS IN BILINGUALS - МОДЕЛЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОНОЛОГО-ГРАФИЧЕСКИХ СУБСТИТУЦИЙ У БИЛИНГВОВ - Koryun M. Ohanyan, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Armenia....123-133

PRACTICAL APPLICATION OF THE LINGUOCOUNTRY ASPECT IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE - ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА - Anzhela A. Demianiuk, Khurshud B. Isayev, Kafkas University, Kars, Turkey....134-149

NAMES OF NEW BUILDINGS IN KYIV AS AN ADVERTISING PHENOMENON IN THE TYPOLOGICAL ASPECT - НАЗВАНИЯ КИЕВСКИХ НОВОСТРОЕК КАК РЕКЛАМНЫЙ ФЕНОМЕН В ТИПОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ - Olga I.Klimkina, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine....150-178

Review (For Language, Languages, Time, and People. Linguistic Kaleidoscope), Jubilee Collection of Professor Dr. Nelya Ivanova, Bulgaria (Юбилейный сборник профессора д-р Неля Ивановой, Болгария)....179-181

Ten Years of Cross-Cultural Studies: Education and Science

From Modest Beginnings to a Global Scholarly Platform

Ten years and still going strong. With the first issue of Volume XI (2026), *Cross-Cultural Studies: Education and Science* (CCS&ES) reaches an important milestone—one that invites both celebration and reflection. What began in 2016 as a modest, experimental journal has, over the course of a decade, matured into a stable, international, bilingual scholarly platform representing hundreds of authors, scores of institutions, and a truly global community of researchers across the humanities and social sciences.

Anniversaries are moments not only to take stock of achievements, but also to recall origins. In our case, the beginnings were humble—marked more by conviction than by resources—and rooted in a belief that geography, politics, or disciplinary silos need not constrain scholarly exchange. That belief continues to define CCS&ES today.

Десять лет — и журнал по-прежнему уверенно развивается. С выходом первого номера XI тома (2026) *Cross-Cultural Studies: Education and Science* (CCS&ES) достигает важного рубежа — такого, который располагает и к празднованию, и к осмысленному подведению итогов. То, что начиналось в 2016 году как скромный экспериментальный журнал, за десятилетие превратилось в устойчивую международную двуязычную научную платформу, объединившую сотни авторов, десятки учреждений и по-настоящему глобальное сообщество исследователей в области гуманитарных и социальных наук.

Юбилеи — это не только повод оценить достигнутое, но и возможность вспомнить истоки. В нашем случае начало было скромным — определяемым скорее убежденностью, чем ресурсами, — и основанным на вере в то, что научный обмен не должен быть ограничен географией, политикой или узкими рамками дисциплинарных границ. Эта вера продолжает определять облик CCS&ES и сегодня.

Origins: Before the First Issue

Although the journal itself was launched in 2016, its intellectual genealogy reaches back several years earlier. The true prehistory of CCS&ES can be traced to the first virtual academic conference organized in 2008 in Yerevan, Armenia: *Educational and Cultural Space of the CIS and Europe: Information Technologies in Teaching Russian in Non-Language Universities*. At a time when large-scale virtual collaboration was still experimental, these conferences demonstrated the potential of digital technologies to connect scholars separated by borders, time zones, and institutional barriers.

What followed was an unbroken sequence of annual and biennial virtual, hybrid, and in-person conferences originating from Yerevan, Middlebury, Bologna, Moscow, Kyoto, Istanbul, Cheonan, and elsewhere. These gatherings—under banners such as *Planet “Russian Language”*, *Educational Technology in Virtual Linguistic Space*, and *At the Crossroads of Cultures*—generated a growing body of high-quality research that urgently required a stable, peer-reviewed publication venue. The journal was not conceived as an abstract ambition, but as a practical solution to a concrete scholarly need.

The final spark came, appropriately enough, over coffee at a café in Seville, Spain, where Professor Svetlana Minasyan and I discussed how to give permanence to this expanding intellectual network. CCS&ES was the result.

The First Issue: A Modest Beginning

The inaugural issue of CCS&ES appeared in 2016. It consisted of 98 pages and included 11 scholarly articles and reviews by 13 contributors from Armenia, China, Kazakhstan, Russia, Türkiye, and the United States. The linguistic balance—six articles in English and five in Russian—set the tone for what would become one of the journal’s defining features: genuine bilingual parity rather than token inclusion.

The thematic range of that first issue was already ambitious. Articles addressed literature and literary analysis, linguistics and sociolinguistics, ethnography, migration studies, and what were then broadly termed “smart technologies” in education. From the outset, CCS&ES positioned itself not as a narrowly specialized journal, but as an interdisciplinary intellectual platform responsive to cultural, linguistic, and pedagogical change.

Equally important was an early institutional milestone: registration with the Library of Congress, ensuring both international visibility and long-term archival stability. The principle that “manuscripts do not burn” guided our approach from the beginning—embracing digital dissemination while safeguarding the durability of the scholarly word.

Growth and Continuity: 2016–2025

Over the next ten years, CCS&ES demonstrated a rare combination of growth and stability. The journal maintained a steady publication rhythm—three issues per year—each averaging between 100 and 150 pages. Across thirty issues, we have published more than 400 articles by authors representing dozens of countries.

The geographic expansion of the journal is particularly striking. In the early years, contributors came primarily from Russia, Armenia, Kazakhstan, China, Slovakia, Türkiye, and the United States. By 2025, the author pool and editorial board had expanded to include scholars from Finland, Japan, Taiwan, the Philippines, South Korea, India, Georgia, Croatia, Spain, Belgium, Austria, Romania, Moldova, Kyrgyzstan, South Africa, Scotland, and beyond. Few journals of comparable size can claim such consistent international diversity.

Throughout this growth, the journal has remained genuinely bilingual. While the inaugural issue leaned slightly toward English, later volumes demonstrated flexibility rather than prescription. Some issues featured near parity; others reflected the linguistic needs of particular scholarly conversations, such as Volume X, which included eight Russian-language and four English-language articles. This adaptability has been a strength rather than a liability. Professional recognition followed. CCS&ES is now indexed in major international databases, including WorldCat, DOAJ, ROAD, Armenian Researchers, CyberLeninka, and the Russian Electronic Library. Over time, the journal has also established partnerships and visibility alongside major international publishers and scholarly ecosystems, reinforcing its credibility and reach.

Thematic Evolution and Intellectual Reach

While quantitative growth tells one story, the evolution of the journal's thematic profile tells another. From the beginning, CCS&ES rested on four core pillars: literature; linguistics and translation; pedagogy; and cultural studies. These remain central today. What has changed is the depth, sophistication, and methodological diversity with which these themes are addressed.

Early discussions of educational technology have evolved into rigorous analyses of digital pedagogy, online learning environments, and, most recently, the implications of artificial intelligence. Articles now examine the use of large language models such as ChatGPT in language instruction, digital platforms tailored to specific linguistic communities, and the ethical and methodological challenges posed by AI-assisted learning.

At the same time, the journal has sustained a long-standing interest in migration, demographic change, and academic mobility—topics that have only grown more urgent over the past decade. Recent issues have expanded into related areas, including gendered framing in political translation, ethnopsychological approaches to therapy, neurodiversity in inclusive classrooms, and applied coaching models in education.

Methodological innovation has been another hallmark. CCS&ES has published work on flipped classrooms, SWOT analysis in academic management, and hybrid pedagogical models that integrate traditional humanistic inquiry with data-driven tools. This openness to innovation has allowed the journal to remain intellectually agile without abandoning its humanistic core.

Recognition and Validation

The journal's trajectory has also been marked by external recognition. In its early years, CCS&ES received the Gold Medal of VDNKh at the Moscow International Book Exhibition and was named Laureate of the International Exhibition of Educational Technologies—important affirmations at a formative stage.

More broadly, the journal's sustained presence, international indexing, and expanding partnerships serve as ongoing validation of its relevance. CCS&ES has become not merely a repository of articles, but a multi-layered ecosystem of scholarly exchange.

Acknowledgment: The Driving Force Behind the Journal

No account of the journal's first decade would be complete without recognizing the individual without whom none of this would have come to fruition: Svetlana Minasyan, Managing and Associate Editor from the very beginning.

It was Svetlana who fostered the earliest conferences, who insisted on technological openness when it was still met with skepticism, and who has tirelessly worked to bring together scholars across continents, languages, and academic traditions. Her vision—marked by intellectual rigor, organizational discipline, and genuine collegiality—has torn down barriers of space and time. Hundreds of scholars and educators have participated in this ongoing experiment in collaboration because of her sustained, often invisible labor.

CCS&ES is, in many ways, the institutional embodiment of her belief that cultural and linguistic competence can—and must—be strengthened through shared scholarly effort.

Looking Ahead

As we enter our second decade, we do so with gratitude and confidence. We thank our authors, reviewers, readers, and institutional partners who have “journeyed with us,” often repeatedly, over many years. But anniversaries are not endpoints. The continued success of CCS&ES depends on new voices, critical engagement, and the willingness of scholars to test ideas across disciplinary and cultural boundaries.

We therefore invite you—as readers and contributors—to continue shaping this platform. Send us your articles, reviews, suggestions, and, yes, your criticisms. Share the journal with colleagues, departments, libraries, and institutions. In doing so, you help ensure that the next ten years are as intellectually vibrant as the first.

Ten years ago, CCS&ES was a new beginning. Today, it stands as a durable, international scholarly community. The work continues.

Thomas R. Beyer, Jr.
Editor-in-Chief
C.V. Starr Professor emeritus

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-10-21

УДК(UDC): 821.581-31.09

Natalie K. Gonchar-Khanjyan,

Yerevan State University,

Yerevan,

Republic of Armenia,

<https://orcid.org/iD-0009-0002-5462-8509>

For citation: Gonchar-Khanjyan Natalie K. (2026)

Between Farce and Retribution: Travesty and Sanction in Cao Xueqin's Dream of the Red Chamber and Renaissance Literature.

Cross-Cultural Studies: Education and Science,

Vol. 11, Issue 1-2 (2026), pp. 10-21 (in USA)

Manuscript received: 17/01/2026

Accepted for publication: 15/03/2026

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

BETWEEN FARCE AND RETRIBUTION: TRAVESTY AND SANCTION IN CAO XUEQIN'S DREAM OF THE RED CHAMBER AND RENAISSANCE LITERATURE

МЕЖДУ ФАРСОМ И ВОЗДАЯНИЕМ: ТРАВЕСТИЯ И САНКЦИИ В РОМАНЕ ЦАО СЮЭЦИНЯ «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ» И ЛИТЕРАТУРЕ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Abstract:

The article offers a comparative analysis of travesty-based plots of substitution and exposure in Cao Xueqin's novel *Dream of the Red Chamber* and in European Renaissance literature. Focusing on the episode involving Jia Rui and Wang Xifeng, the study places this textual configuration within a cross-cultural framework. It relates it to novellistic and dramatic models found in the works of Boccaccio and Machiavelli. The article aims to identify differences in the representation of desire, humiliation, and retribution, and to examine how similar narrative structures acquire distinct semantic functions across different cultural discourses.

The analysis demonstrates that the coincidence of plot elements does not imply equivalence at the level of meaning. In Renaissance literature, travesty primarily serves as a mechanism of social play and temporary disruption of hierarchical norms, producing an effect of comic resolution. In contrast, within the Chinese novel, a comparable situation is embedded in a more complex narrative logic, in which the significance of the event unfolds gradually and exceeds the boundaries of immediate interpersonal interaction. Substitution and

exposure thus function not as narrative closure, but as points of departure for further semantic transformation.

Special attention is given to the role of interpretation and normative evaluation in shaping the character's status and in transforming desire into a socially consequential event. The study clarifies the specificity of the Chinese narrative model, in which the reception of individual experience is integrated into a broader system of symbolic regulation. The findings contribute to a deeper understanding of travesty and sanction as cross-cultural narrative mechanisms and open perspectives for further research on the figure of Wang Xifeng in psychological and poetic terms.

Keywords: Dream of the Red Chamber; Cao Xueqin; Wang Xifeng; travesty; sanctions; desire; Boccaccio; Machiavelli

Аннотация:

Статья посвящена сопоставительному анализу травестийных сюжетов подмены и разоблачения в романе Цао Сюэциня «Сон в красном тереме» и в литературе европейского Возрождения. В центре внимания находится эпизод, связанный с Цзя Жуем и Ван Си-фэн, рассматриваемый в межкультурной перспективе и соотнесённый с новеллистическими и драматическими моделями Боккаччо и Макиавелли. Цель исследования состоит в выявлении различий в репрезентации желания, унижения и воздаяния, а также в анализе того, каким образом сходные нарративные конструкции получают принципиально разные смысловые акценты в различных культурных дискурсах.

В ходе анализа устанавливается, что совпадение фабульных элементов не означает тождественности их семантической функции. В европейской традиции травестийный приём ориентирован преимущественно на эффект социальной разрядки и игрового нарушения иерархий, тогда как в китайском романе аналогичная ситуация включается в более сложный нарративный контур, где значение события раскрывается постепенно и выходит за рамки локального взаимодействия персонажей. Таким образом, подмена и разоблачение выступают не финалом действия, а точкой запуска дальнейших смысловых трансформаций.

Особое внимание уделяется роли интерпретации и нормативной оценки в формировании статуса персонажа и в переработке желания как социально значимого события. Анализ позволяет уточнить специфику китайской модели нарратива, в которой рецепция частного переживания оказывается включённой в более широкий порядок символического контроля. Полученные выводы расширяют представления о механизмах травестии и санкции в межкультурном литературном контексте и открывают перспективы дальнейшего изучения образа Ван Си-фэн в психологическом и поэтическом измерении.

Ключевые слова: Сон в красном тереме; Цао Сюэцинь; Ван Си-фэн; травестия; санкции; желание; Боккаччо; Макиавелли

Введение (Introduction)

Роман Цао Сюэциня «Сон в красном тереме» (《红楼梦》) на протяжении более двух столетий остаётся одним из центральных объектов китайской филологической и культурологической рефлексии. Его изучение сформировало обширное

междисциплинарное поле — от классической текстологии и комментарийной традиции до современных герменевтических, сравнительно-литературных и философских интерпретаций. Исследования романа развиваются в рамках устойчивой академической инфраструктуры, включающей специализированные журналы, исследовательские центры и институционализированную область hongxue (红学), что свидетельствует о его исключительном статусе в китайской литературной культуре.

Особое внимание в этом корпусе работ уделяется проблемам социальной иерархии, власти, ритуала и дисциплинарных механизмов, определяющих внутреннюю динамику романа. Женские персонажи «Сна ...», в частности Ван Си-фэн, традиционно рассматриваются как фигуры, в которых сочетаются управленческая эффективность, психологическая проницательность и способность к тонкому контролю над социальными ситуациями (Moyer 2015; Wells 2007; Lee 1997). Однако в большинстве интерпретаций эти аспекты анализируются либо в рамках внутрисемейной политики, либо в горизонте конфуцианской нормативности, тогда как травестийные, маскарадные и санкционирующие механизмы остаются вторичными по отношению к этическому или социальному анализу.

Между тем в ряде эпизодов романа, связанных с фигурой Цзя Жюя, обнаруживается особый тип сюжетной организации, в которой мужская страсть последовательно вовлекается в искусственно сконструированную ситуацию ожидания, обмана и обесценивания. Эти сцены демонстрируют не частный конфликт и не изолированный нравоучительный пример, а сложную модель интерпретативного и дисциплинарного воздействия, где социальная иерархия, гендерная асимметрия и переработка желания образуют единую структуру. Сопоставление данных эпизодов с ренессансными новеллистическими и драматическими сюжетами Боккаччо и Макиавелли позволяет выявить общую типологию подмены и разоблачения, а также принципиальные различия в культурных режимах санкции и воздаяния.

Вопрос о статусе фантастического и иллюзорного в структуре «Сна ...» неоднократно осмыслялся в широком поле межкультурных и сравнительно-литературных исследований; в том числе он затрагивался нами в контексте анализа борхесианской рецепции китайской литературы и механизмов её интерпретации в западном интеллектуальном дискурсе (Gonchar-Khanjyan 2024, P. 216-220). В настоящей статье данный аспект рассматривается в ином аналитическом ракурсе — через исследование конкретного сюжетного комплекса, в котором социальные механизмы санкции, интерпретации желания и символического контроля получают последовательное развитие и выход за пределы собственно социального взаимодействия.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении структурной логики травестии, подмены и санкции в эпизодах XI–XII глав «Сна ...» в сопоставлении с ренессансными сюжетами Боккаччо и Макиавелли, а также в анализе того, каким образом данные механизмы трансформируются в китайском романе в направлении фантастического и метафизического воздаяния. Для достижения этой цели в статье ставятся следующие задачи: проанализировать способы инсценировки желания и обмана в сопоставляемых текстах; выявить различия в культурных моделях санкции и перераспределения иерархий; проследить переход от социального уничтожения к космологическому измерению наказания в эпизоде с «Драгоценным зеркалом любви».

Методологически исследование опирается на сочетание сравнительно-литературного и герменевтического анализа с элементами культурной поэтики и теории власти. Сопоставление эпизодов «Сна ...» с ренессансными сюжетами Боккаччо и Макиавелли позволяет выявить устойчивые структурные модели травести, подмены и взысканий, функционирующие в различных культурных режимах. Герменевтический подход направлен на интерпретацию смысловых сдвигов, возникающих при переходе от социального взаимодействия к фантастическому и метафизическому измерению повествования. Теоретические положения, связанные с анализом дисциплинарных и символических механизмов власти, используются не как универсальная объяснительная схема, а как аналитический инструмент, позволяющий уточнить логику переработки желания, стыда и иерархии в конкретных литературных конфигурациях.

В соответствии с обозначенными целями и методологическими установками дальнейшее изложение сосредоточено на поэтапном анализе эпизодов подмены и травести в сопоставляемых текстах, с последующим переходом к рассмотрению их фантастического продолжения в структуре китайского романа.

Основная часть (Main part)

В китайской и европейской литературных традициях мотив мужской страсти, обращённой в объект насмешки и обесценивания, часто оказывается связан с формами маскарада, ролевой подмены и инсценированной иллюзии близости. Желание здесь не просто высмеивается, но подвергается своеобразной травести — как в ироническом, так и в буквальном смысле: мужчина вовлекается в ситуацию, где его ожидания, фантазии и телесная уязвимость используются против него посредством маскировки, переодевания и подстановки ложного объекта. Подобные эпизоды демонстрируют устойчивый художественный механизм, при котором эротическое притяжение преобразуется в инструмент символического подчинения.

Сопоставление эпизодов XI–XII глав «Сна в красном тереме» Цао Сюэциня с седьмой новеллой восьмого дня «Декамерона» Джованни Боккаччо и комедией Никколо Макиавелли «Клиция» позволяет выявить общую типологическую модель: мужская страсть включается в специально сконструированную ситуацию, где ожидание близости оборачивается публичным унижением, а эротическая инициатива становится объектом иронической демонстрации. Вместе с тем культурные контексты определяют и различия в формах этого воздействия — от демонстративно жестокой шутки в ренессансной Италии до более сложного, иерархически организованного «исправления» в рамках китайской этики позднего Средневековья.

С психологической точки зрения подобные сюжеты иллюстрируют механизм интерпретативного превосходства, при котором власть реализуется не через прямой запрет, а через закрепление смысла происходящего в нормативной оценке. Субъекту предлагается ситуация возможной близости, после чего само переживание желания ретроспективно маркируется как ошибка и источник стыда. Подобная форма воздействия соответствует тому, что М. Фуко описывал как функционирование власти на микроуровне — через локальные практики управления телом, временем ожидания, пространством и режимом наблюдаемости, формирующие «послушные тела» и предсказуемые поведенческие реакции (Foucault 1977, Part III). В более широком теоретическом контексте Фуко подчёркивает, что власть не является субстанцией,

которой кто-то «обладает», но представляет собой сеть отношений, пронизывающих повседневные взаимодействия и процессы субъективации (Foucault 1978).

В литературной форме это проявляется как внутренняя перестройка субъекта: герой не просто оказывается введённым в заблуждение, но начинает воспринимать собственную позицию как социально и символически проигрышную. Данный эффект соотносится с концепцией символического насилия П. Бурдьё: власть действует через навязывание легитимных схем восприятия и оценки, которые переживаются как «естественные» и потому интернализируются самим субъектом (Bourdieu 1991; 2001). Обесценивание в подобных сюжетах редко выглядит как внешнее принуждение; напротив, оно усваивается как закономерный итог «неуместного» желания, что делает его социально оправданным и психологически устойчивым.

Психоаналитическая перспектива позволяет уточнить, почему именно зависимость и потребность в признании становятся уязвимыми точками для подобного контроля. В интерсубъективной теории Дж. Бенджамин доминирование и подчинение трактуются как способы переработки тревоги, возникающей из-за зависимости от Другого; стремление к признанию может трансформироваться либо в попытку подчинить Другого, либо в готовность к самоуничтожению ради сохранения иллюзии связи (Benjamin 1988). В эпизодах, где персонажу предъявляется мнимое обещание близости с последующим разоблачением, эта динамика проявляется особенно наглядно: желание перерабатывается в опыт утраты контроля над собой и собственной позицией.

Эмпирическая психология социальной иерархии дополняет данный анализ. В модели П. Гилберта, основанной на теории социального ранга, стыд, подчинительное поведение и депрессивные реакции связаны с переживанием собственной низкой позиции в системе статуса (Gilbert 2000). В свою очередь, различие стыда и унижения позволяет точнее описать структуру переживания: унижение связано не только с внутренней самооценкой, но и с опытом публичного обесценивания и утраты статуса (Hartling & Luchetta 1999). В этом смысле унижение функционирует как форма социальной регуляции, закрепляющая ощущение собственной «неуместности» в иерархическом пространстве. При таком подходе ключевым оказывается не распределение власти по гендерному признаку, а контроль над интерпретацией ситуации и над теми рамками, в которых желание получает нормативно негативную оценку и соответствующие последствия. Анализируемые сюжеты демонстрируют инвертированную конфигурацию власти, при которой интерпретативная инициатива и управление ситуацией сосредоточены в руках женского персонажа, занимающего привилегированное положение в конкретной социальной структуре (прежде всего в китайском романе Цао Сюэциня, где эта позиция принадлежит Ван Си-фэн).

На этом фоне эпизоды «Сна ...» демонстрируют специфику китайской модели символического контроля. Страсть Цзя Жуя к Ван Си-фэн формируется в пространстве праздника и визуального блеска, где героиня предстает как фигура, наделённая особым статусом и привилегированным положением внутри семейной структуры. Его чувство не получает ни прямого поощрения, ни открытого отказа: Фын-цзе сознательно избегает эксплицитного отрицания, ограничиваясь вежливым жестом и неопределённым обещанием, тем самым конструируя ситуацию интерпретативной неопределённости. В рамках этой инсценировки Цзя Жуй воспринимает произошедшее

как знак возможной благосклонности. Лишь после этого Фын-цзе внутренне артикулирует подлинный вектор происходящего: «Вот что значит знать человека в лицо, но не знать его душу. И откуда только берутся такие скоты! Если у него в самом деле подобное намерение, подохнет он от моих рук! Тогда убедится, на что я способна!» (Cao Xueqin 2014, с. 203).

Назначенная встреча в ночное время разворачивается как сцена изоляции, в которой пространство и время используются для регулирующего воздействия на субъекта. Проникнув во дворец Жунго, Цзя Жуй оказывается в проходном зале, где организация пространства лишает его возможности выхода: «Дверь, ведущая в покои матушки Цзя, давно была заперта на замок», затем запирается и восточная дверь, так что «теперь, если бы он захотел выйти, это было невозможно». Ситуация фиксируется ночным и сезонным контекстом: «По пустому залу свободно разгуливал ветер. Это было в двенадцатом месяце, когда ночи стали самые длинные», который «пронзал Цзя Жую до костей, и к утру он чуть не замерз». Холод и длительное ожидание формируют эффект телесного истощения, переживаемого как санкция. Лишь с наступлением утра дверь отворяется служанкой, и Цзя Жуй покидает зал (Ibid., с. 210).

Физический дискомфорт, страх и последующее вмешательство старших не оформляются в романе как декларативная педагогика или прямое наказание, но считаются в логике конфуцианской этики как символическое возмещение за нарушение иерархических границ статуса и дозволенного. Принципиально важно, что данный механизм санкционирования неотделим от институционального пространства дома: власть реализуется «изнутри» структуры родства и старшинства, через контроль над телом, временем ожидания и доступом к пространству. В этом отношении эпизод соотносится с описанными М. Фуко микропрактиками власти, однако в китайском тексте они встроены в конфуцианскую модель морального порядка и семейной иерархии.

Особую роль играет мотив подмены. Во второй ловушке, организованной Ван Сифэн с участием родственников, пережитое разоблачение не приводит к ослаблению страсти Цзя Жую. Он по-прежнему не допускает мысли о намеренном издевательстве и спустя короткое время вновь ищет встречи с Фын-цзе. Формально выразив недовольство нарушенным обещанием, она сознательно поддерживает ситуацию неопределённости и, «видя, что он сам лезет в расставленные для него сети», выстраивает следующую ловушку. Повторное ночное проникновение во дворец Жунго организовано по сходной схеме ожидания: Цзя Жуй прячется в домике у дорожки и, охваченный любовным томлением, «метался по комнате, как муравей, попавший в раскалённый котёл» (Ibid., с. 211). Уверенный, что перед ним Фын-цзе, он принимает вошедшего за возжеланный объект и действует, целиком подчиняясь импульсу желания.

Кульминацией сцены становится мгновенное разоблачение, осуществлённое при участии родственников: внезапный свет и смех превращают предполагаемую интимность в публичное унижение, а объектом подмены оказывается мужчина — Цзя Жун. Реплика «Это дядюшка Цзя Жуй собрался меня изнасиловать!» (Ibid.) функционирует не как обвинение в строгом смысле, а как травестивный жест, фиксирующий окончательный переворот ролей и переводящий частную ситуацию в режим осмеяния. Завершающим элементом становится материальное взыскание: Цзя

Жуя принуждают написать расписку на значительную сумму, сопровождая это насмешками и подтруниванием (Ibid., с. 212). Тем самым травестия реализуется не только как подмена объекта желания, но и как форма публичного унижения, соединяющая телесный стыд, разоблачение и экономическое давление.

Сопоставимые механизмы обнаруживаются и в текстах итальянского Возрождения. В седьмой новелле восьмого дня «Декамерона» вдова, заметив страсть студента, не отвергает его напрямую, а сознательно допускает возможность взаимности. Для Элены внимание поклонников имеет самостоятельную ценность: чем больше ей удаётся «приманить и поймать» влюблённых, тем выше, по её собственному рассуждению, будет цениться её красота — прежде всего в глазах того, кому она уже отдала свою любовь. Подобная установка симптоматична для ренессансного контекста, в котором женская фигура осмысляет себя как носителя индивидуального статуса и символического капитала, а не исключительно как элемент родовой или семейной иерархии. Именно в этом ключе Елена интерпретирует поведение Риньери, иронически фиксируя утрату им рассудка под действием желания: «Что же это он нажил ума-разума в Париже и уже успел всё растерять? Ну, хорошо, чего домогается, то от нас и получит» (Воссассио 1987, с. 143). Назначенное Эленой ночное ожидание получает дальнейшее развитие в сцене, где испытание приобретает характер зрелищной демонстрации. Риньери приходит в условленный час и, впущенный служанкой во двор, предвкушает постоянно оттягивающуюся встречу. Пространство ожидания с самого начала маркировано как враждебное телу: «накануне выпало много снега, всюду намело сугробы... студент очень скоро стал мёрзнуть, однако ж, уповая на награду, терпел» (Ibid., с. 144). Существенно, что сцена ожидания здесь не замыкается на отношениях между вдовой и влюблённым: Елена намеренно предъявляет страдающего студента своему любовнику, превращая его телесное испытание в доказательство силы собственной привязанности. В этом жесте обнаруживается структурная параллель с эпизодами «Сна ...», где Фын-цзе также демонстрирует свою «победу» над Цзя Жуем, однако адресатом подобного показа в китайском тексте выступают родственники, что подчёркивает различие между индивидуалистической логикой ренессансной Италии и семейно-патриархальной моделью позднеимперского Китая.

Зрелищный характер унижения усиливается в продолжении эпизода. Елена и её возлюбленный, подойдя к окну, наблюдают за тем, как студент, «промёрзнув до костей, под под щёлкивание собственных зубов... выбивает на снегу чечётку, до такой быстрой и частой, какой им отроду видеть не приходилось». Смеясь, Елена обращается к нему из-под двери: «Ведь ты сам писал мне, что желаешь ко мне любви... я пойду, а ты жди и не падай духом» (Ibid., с. 145). В этот момент травестия утрачивает характер двусмысленной игры и обнажает своё издевательское содержание: Риньери догадывается, что над ним глумятся, пытается выбраться, «искал другого выхода и, не находя, метался, как лев в клетке, проклиная непогодь, и женское коварство, и ночи зимней долготу» (Ibid., с. 146), а также собственную доверчивость. Показательно, что его прежняя страсть здесь быстро трансформируется в открытую ярость: «жаркая любовь внезапно превратилась в дикую бешеную злобу» (Ibid.). В отличие от Цзя Жуя, который после первого неудавшегося свидания сохраняет иллюзию благоволения и втягивается в цепь ловушек, Риньери ясно осознаёт унижительный характер происходящего, что задаёт принципиально иную траекторию переживания унижения.

В комедии Макиавелли «Клиция» подмена объекта желания вновь превращает мужскую страсть в комический фарс, однако здесь отсутствует мотив возмездия. Произведение выстраивается вокруг конфликта поколений: Клиция становится эпицентром страстей отца и сына. Клеандро искренне влюблён в неё и противостоит отцовским интригам, стремясь к браку по любви. Однако возможность этого брака обусловлена не только чувствами, но и социально-экономическим фактором: лишь после выяснения богатого происхождения Клиции её союз с Клеандро становится допустимым. Тем самым комедия фиксирует характерную для Возрождения переориентацию иерархии — от генеалогического происхождения к материальному статусу; в китайской традиции, напротив, первенствует логика рода и происхождения. Кульминацией интриги становится ночная сцена, в которой ситуация интимного ожидания строится на ошибочной идентификации партнёра. Намерение Никомако занять место, предназначенное формально слуге Пирро, приводит к срыву предполагаемой брачной ситуации и обнаруживает внутреннюю несостоятельность его притязаний. Попытка реализовать желание не завершается сближением и становится отправной точкой для последующего комического раскрытия обмана. Выясняется, что в постели находился не объект вождления, а мужчина, чьё присутствие окончательно разрушает исходную иллюзию и переводит происходящее в регистр комической буффонады. Подмена завершается не наказанием и не нравоучительным выводом, а смехом и посрамлением, в результате чего страсть Никомако утрачивает статус действия и становится предметом насмешки и саморазоблачения: «и тут вместо Клиции мы увидели Сиро, моего слугу. Этот паршивец возлежал на постели совсем голый, давился от хохота и в знак полного презрения ко мне изображал рукой непотребные жесты» (Machiavelli 2021, с. 611).

Принципиально важно, что подобная сцена возможна именно в поэтике ренессансной *commedia erudita*, допускающей телесную и ситуационную вольность как средство комического эффекта. Приём замещения здесь функционирует в логике карнавального перевёртывания ролей: социальная и возрастная иерархия временно снимается, а фигура власти становится объектом смеха. В этом отношении сцена соотносима с бахтинским пониманием карнавала как пространства инверсии и временного выхода за пределы нормативных ограничений. В китайской литературной традиции аналогичный структурный ход реализуется иначе: даже в ситуациях отклонения от конфуцианской нормы сохраняется опосредованность изображения и отказ от прямой телесной экспликации. Тем самым сходный приём — замена женщины мужчиной в ситуации интимного ожидания и последующее обнаружение обмана — функционирует в различных культурных режимах, выявляя разницу в допустимых формах репрезентации телесного и социального нарушения.

В этом сравнительном контексте анализ эпизодов подмены, розыгрыша и иерархического давления позволяет перейти к иному уровню интерпретации «Сна ...» — к его фантастическому измерению. Если в ренессансных текстах Боккаччо и Макиавелли подобные приёмы остаются в пределах социально регламентированного фарса, то в китайском романе они получают продолжение в пространстве чудесного и сверхъестественного, где социальное воздействие не снимается, а радикализуется, переходя в форму санкции, выходящей за рамки социального регулирования и соотносённой с космологическим порядком.

В этом отношении показательно наблюдение Х.Л. Борхеса, который, размышляя о поэтике романа Цао Сюэциня, писал: «Обилие фантастики: китайской литературе неизвестны фантастические романы, поэтому там все романы в чем-то фантастические» (Borges 2001, с. 428). В логике этого наблюдения фантастическое предстает не как вспомогательный или факультативный элемент повествования, а как его структурный принцип, позволяющий развёртывать социальные конфликты в расширенном, трансцендирующем измерении.

Именно в этом ключе следует рассматривать эпизод с «Драгоценным зеркалом любви». Он возникает в момент крайнего истощения Цзя Жуя, наступившего после серии унижений, тяжёлой болезни и напрасных расходов, когда все доступные ему способы выхода из ситуации оказываются исчерпанными. Социальная травма, ранее реализованная через подмену и публичное осмеяние, здесь получает продолжение в форме сакрального вмешательства, логически завершающего предшествующие сцены.

У ворот дома появляется странствующий даосский монах; обращение героя к нему как к «Милосердному Бодисатве» (Сао Хуецин 2014, с. 215) не предполагает строгой конфессиональной идентификации. В религиозно-культурной практике позднеимперского Китая подобные номинации функционировали синкретически, обозначая не принадлежность к определённой доктрине, а приписываемую фигуре способность к спасительному и милосердному действию. Внутри повествования этот жест фиксирует предельное состояние субъекта, утратившего опору в социальном порядке и апеллирующего к трансцендентному как к последней возможной инстанции помощи.

Переданное монахом зеркало структурировано по принципу строгой бинарности. Его лицевая сторона соотносится с миром соблазна, тогда как оборотная обнаруживает скрытое следствие влечения — постепенное истощение жизненных сил и разрушение телесного и психического равновесия. Предписание смотреть лишь на обратную сторону вводит ситуацию как регламентированную процедуру, в которой решающим оказывается не сам аффект, а установленный способ обращения с ним.

Нарушение этого предписания приводит к серии повторяющихся видений, кульминацией которых становится появление двух фигур, заковывающих Цзя Жуя в железные цепи и уводящих его прочь (Ibid., с. 216). Данная сцена воспроизводит устойчивые представления традиционной китайской культуры о загробном суде и демонах преисподней, фиксирующих момент перехода субъекта в пространство кармического воздаяния. В работах представителей российской синологической школы эти образы подробно описаны, в частности, в научно-справочном издании А. Г. Сторожука, Т. И. Корнильевой и Е. А. Завидовской, посвящённом духам и божествам китайской преисподней, где подобные фигуры трактуются как элементы нормативной космологической системы.

Тем самым символика зеркала завершает траекторию, начатую в сценах подмены и иерархического давления. Социальное унижение получает метафизическое продолжение, а навязанное субъекту понимание собственного влечения закрепляется как форма внутренней санкции. В этом отношении продуктивна концепция символического насилия П. Бурдьё, согласно которой власть действует через принуждение субъекта признать легитимной определённую схему осмысления собственного опыта (Bourdieu 1991; 2001).

В совокупности этот эпизод демонстрирует специфику китайской модели воздаяния, в которой санкция разворачивается не как одномоментный акт наказания, а как постепенный процесс утраты — телесной, психической и экзистенциальной.

Заключение (Conclusion)

Сопоставительный анализ эпизодов травестийной подмены и разоблачения в ренессансной новеллистико-драматической традиции и в главах XI–XII «Сна в красном тереме» позволил выявить как устойчивую структуру сюжетной ловушки, так и культурно обусловленные различия в способах её семантического разрешения. В рассмотренных текстах ситуация ожидания близости организуется как управляемая сцена, в которой индивидуальное переживание подвергается нормативной квалификации и включается в процесс социального обесценивания и перераспределения статуса. На уровне поэтики это фиксирует переход от частного аффекта к санкционирующей интерпретации, задающей дальнейшую траекторию развития сюжета.

Решение поставленных в статье целей и задач показало, что при типологической близости используемых приёмов (замещение, маскарад, демонстративное разоблачение) механизмы взыскания существенно различаются в зависимости от культурного контекста. В ренессансных сюжетах подмена, как правило, замыкается в пределах социального фарса и карнавальной инверсии: разоблачение выполняет функцию перераспределения ролей внутри социальной структуры и приводит ситуацию к относительному равновесию. В китайском романе аналогичная структура получает пролонгированное развитие: социальная травестия не исчерпывает последствий, а запускает цепь взысканий, завершающихся выходом к фантастическому уровню повествования и к модели воздаяния, соотнесённой с космологическим порядком. В этом смысле эпизод с «Драгоценным зеркалом любви» выступает не изолированным чудесным мотивом, а кульминацией ранее развёрнутой логики санкции.

Привлечение теоретических положений о дисциплинарных и символических механизмах власти позволило уточнить внутреннюю организацию анализируемых сцен. Локальные практики управления ожиданием, пространством и публичностью формируют условия, при которых переживание желания ретроспективно получает нормативную квалификацию и включается в устойчивый сценарий социального обесценивания. Это обеспечивает перевод интриги из области частного взаимодействия в область санкции, выходящей за пределы непосредственного межличностного конфликта. Существенно при этом, что в анализируемых эпизодах возможна гендерная инверсия властной инициативы: доминирующее положение занимает Ван Си-фэн, однако сама логика воздействия сохраняет характер интерпретативного и дисциплинарного контроля.

Перспективы дальнейшего исследования связаны, во-первых, с расширением анализа внутритекстовых конфигураций власти и герменевтических трактовок в «Сне ...», где фигура Ван Си-фэн проявляется не только в сюжетах санкционирования, но и в более сложных комбинациях признания, соперничества и символического распределения ролей. Во-вторых, продуктивным представляется рассмотрение линии Ван Си-фэн и Ю-эр цзе в оптике гештальт-психологии — прежде всего через категории

фигуры и фона, границ контакта и незавершённых гештальтов, — что позволит точнее описать способы организации ситуаций, в которых власть действует не напрямую, а через управление структурой переживания.

References:

1. BENJAMIN JESSICA. 1988, *The Bonds of Love: Psychoanalysis, Feminism, and the Problem of Domination*. New York: Pantheon Books. – 304 p. <https://clc.li/dbqos> (Accessed 25.01.2026).
2. BOCCACCIO GIOVANNI. 1987, *The Decameron*. Vol. 2. *Translated from Italian by N. Lyubimov*. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura.
3. BORGES JORGE LUIS. 2001, *Collected Works*. Vol. 1. St. Petersburg: Amfora. – 599 pp.
4. BOURDIEU PIERRE. 1991, *Language and Symbolic Power*. Cambridge — Cambridge: Polity Press. – 302 p. <https://surl.li/oakvnd> (Accessed 25.01.2026).
5. BOURDIEU PIERRE. 2001, *Masculine Domination*. Stanford, CA: Stanford University Press. – 133 p. <https://surl.lt/dzouoy> (Accessed 25.01.2026).
6. CAO XUEQIN. 2014. *Dream of the Red Chamber*. Vol. 1. *Translated from Chinese by V. A. Panasyuk*. St. Petersburg: Nauka.
7. FOUCAULT MICHEL. 1995, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books. – 333 p. <https://archive.org/details/disciplinepunish00fouc> (Accessed 25.01.2026).
8. FOUCAULT MICHEL. 2021, *The History of Sexuality*. Volume 4: *Confessions of the Flesh*. New York: Pantheon Books. – 432 p. <https://archive.org/details/historyofsexuali0000fouc> (Accessed 25.01.2026).
9. GILBERT PAUL. 2000, “The relationship of shame, social anxiety and depression: The role of the evaluation of social rank.” *Clinical Psychology & Psychotherapy* 7, no. 3: 174–189. <https://inlnk.ru/XOkO3l> (Accessed 25.01.2026).
10. GONCHAR-KHANJYAN NATALIE. 2025, *Intertextual Labyrinths: Borges And The Sino-Cultural Paradigm*. *Journal of Oriental Studies* 26, N2: 210–230. <https://doi.org/10.46991/jos.2024.26.2.210> (Accessed 25.01.2026).
11. HARTLING LINDA M.; LUCHETTA TRACY. 1999, “Humiliation: Assessing the Impact of Derision, Degradation, and Debasement.” *Journal of Primary Prevention* 19, no. 4: 259–278. <https://h7.cl/1iuqe> (Accessed 25.01.2026).
12. LEE HAIYAN. 1997, “Love or Lust? The Sentimental Self in Honglou Meng.” *Chinese Literature: Essays, Articles, Reviews* 19: 85–111. <https://www.jstor.org/stable/495085> (Accessed 25.01.2026).
13. MACHIAVELLI NICCOLÒ. 2021. *Clizia*. *Translated from Italian by N. Tomashevsky*. In: *The Prince*. *Treatises. Prose, Letters*. Moscow: Inostranka.
14. MOYER JESSICA DVORAK. 2015, “Reframing the Boundaries of Household and Text in Hou Honglou meng.” *Late Imperial China* 36, no. 1: 53–87. <https://lnk.ua/B4O9grWVG> (Accessed 25.01.2026).
15. WELLS CARINA. 2007, *Private Life and Social Commentary in the Honglou Meng*. Senior Honors Thesis, University of Pennsylvania. 152 p. <https://lnk.ua/k4xJ7X6Vy> (Accessed 25.01.2026).

Information about the Author:

Natalie K. Gonchar-Khanjyan (Armenia) - Phd, Associate Professor, Department of Foreign Literature, Yerevan State University, Yerevan, Republic of Armenia. Interests: Chinese literature and cinema, Italian literature, Anglo-American literature, and psychology.

ORCID: [0009-0002-5462-8509](https://orcid.org/0009-0002-5462-8509)

E-mail: natalie.goncharkhanjyan@ysu.am

Acknowledgments: *The author thanks the reviewers for their consideration of the manuscript.*

Authors' contribution: *The work is solely that of the authors.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-22-44

УДК 81-11 81'44

Mitsushi Kitajo,
Kyoto Sangyo University,
Kyoto, Japan

<https://orcid.org/iD-0009-0008-3118-8284>

*For citation: Mitsushi Kitajo. (2026)
The Peculiarity of Literary Works of the First Half
of the 20th Century From the Perspective of Compound Verb Predicates.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 1-2 (2026), pp. 22-44 (in USA)*

Manuscript received: 18/02/2026

Accepted for publication: 15/03/2026

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

THE PECULIARITY OF LITERARY WORKS OF THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY FROM THE PERSPECTIVE OF COMPOUND VERB PREDICATES

СПЕЦИФИКА ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОСТАВНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ СКАЗУЕМЫХ»

Abstract:

This paper examines the frequency with which a word is inserted into compound verb predicates and analyzes how this frequency changes across historical periods. The analysis shows that Russian literary works from the first half of the 20th century exhibit the lowest rate of word insertion into compound-verb predicates over the 200 years from the late 18th century to the late 20th century. Moreover, the fluctuation in insertion rates during this period is remarkably uniform. This uniformity can be attributed to the political circumstances of the time.

I.V. Stalin used literature as an instrument for building a socialist state and granted significant authority to M. Gorky, who became the central figure of Soviet literary policy. In Gorky's works, the rate of word insertion into compound verb predicates consistently remained low. Writers of that era, compelled to accommodate the demands of the authorities, often imitated Gorky's expressive methods. This imitation appears to be a major factor behind the low insertion rate of words into compound verb predicates in literary works of the first half of the 20th century.

Keywords: insertion of words into compound verbal predicates, first half of the 20th century, I. V. Stalin, Union of Soviet Writers, M. Gorky

Аннотация:

В данной работе рассматривается частота вставки слов в составные глаголы-сказуемые и анализируется, как эта частота меняется в зависимости от исторического периода. Наш анализ показал, что частота вставки слов в составные глаголы-сказуемые в русских литературных произведениях первой половины XX века была самой низкой за 200-летний период — с конца XVIII до конца XX века. Более того, колебания этой частоты в первой половине XX века отличались заметной равномерностью. На это существенно влияла политическая ситуация того времени.

И. В. Сталин использовал литературу как инструмент построения социалистического государства и наделил М. Горького значительной властью, сделав его центральной фигурой литературной политики. В произведениях Горького частота вставки слов в составные глаголы-сказуемые неизменно оставалась низкой. Писатели той эпохи, вынужденные учитывать требования властей, нередко подражали выразительным приёмам Горького. Именно этим, по-видимому, объясняется низкая частота вставки слов в составные глаголы-сказуемые в литературных произведениях первой половины XX века.

Ключевые слова: вставка слов в составные глагольное сказуемое, первая половина XX века, И.В. Сталин, Союз писателей СССР, М. Горький

*“I am only sure that all people can be very good people
if they want it and have free time for it.”*

Maxim Gorky

1. Purpose of the article

Kitajo (2025) proposed using the frequency with which words are inserted between the verb and the infinitive as a criterion for examining the degree of cohesion between the verb and the infinitive in compound verb predicates found in 46 Russian novels from the late 18th to the late 20th century. The study revealed that this frequency varies depending on the meaning of the verb within the compound verb predicate.

While Kitajo (2025) examined the degree of cohesion between verbs and infinitives in compound verb predicates, the present paper focuses on the frequency with which words are inserted between them and explores how this frequency relates to the historical background.

Much research has examined the relationship between historical background and writers' linguistic choices (e.g., L. I. Eremina (1974); M. B. Khrapchenko (1975); V. V. Vinogradov (1982); N. A. Kozhevnikova (1994); S. Layton (1994); N. V. Karimova (2021); A. Bogdanova (2025)). However, studies specifically addressing the relationship between historical background and the use of compound verb predicates—the focus of this paper—remain scarce.

2. What Kitajo (2025) Revealed

In considering the purpose of this paper—namely, the relationship between the frequency of insertions between verbs and infinitives in compound verb predicates and the historical background—it is useful to restate what Kitajo (2025) has shown.

The verb–infinitive combination (hereafter “verb + infinitive”) refers to a type of adjunction in which the dependent element (the infinitive) is invariable, isolated from the case

system due to its part-of-speech characteristics, and whose dependence on the main element (the verb) is expressed semantically.

Let us briefly explain what it means for a word to be inserted between a verb and an infinitive. In examples (1) and (2), no word intervenes between the verbs (*khotel* / *nachala*) and the infinitives (*prodolzhit'* / *rasskazyvat'*) that constitute the compound predicates. (The bold portions represent “verb + infinitive”. INF stands for infinitive.)

- (1) Mark Aleksandrovich **khotel prodolzhit'** doklad. (*Deti Arbata*, A. Rybakov)
 Mark Alexandrovich wanted continue-INF report
 [Mark Alexandrovich wanted to continue the report.]

- (2) Dar'ja Mikhajlovna **nachala rasskazyvat'** o kakoj-to neobyknovennoj sobake
 Dar'ja Mikhajlovna began talk-INF about some extrsordinary dog
 ee druga. (*Rudin*, I. S. Turgenev)
 her friend

[Dar'ja Mikhajlovna began to talk about an extraordinary dog of her friend.]

But in examples (3) and (4), a word (*dal'she* / *emu*) is inserted between the verbs (*khotel* / *nachala*) and the infinitives (*prodolzhat'* / *rasskazyvat'*).

- (3) Ivan Petrovich **khotel dal'she prodolzhat'**. (*Chtenie*, A.P. Chekhov)
 Ivan Petrovich wanted further continue-INF
 [Ivan Petrovich wanted to continue further.]

- (4) Dar'ja Mikhajlovna **nachala emu rasskazyvat'** o sebe. (*Rudin*, I. S. Turgenev)
 Dar'ja Mikhajlovna began him tell-INF about herself
 [Daria Mikhailovna began to tell him about herself.]

To analyze compound-verb predicates, Kitajo (2025) selected 46 literary works in Russian from the late 18th century to the late 20th century. We then examined these works by dividing them into four periods: the late 18th to the mid-19th century (Table 1), the second half of the 19th century (Table 2), the first half of the 20th century (Table 3), and the second half of the 20th century (Table 4). The capital letters on the left side of each table represent abbreviations of the titles of the works.

Table 1. 12 works of the late 18th century to the mid-19th century

[POD]	<i>Pochta dukhov (Spirit Mail) (I. A. Krylov, 1789)</i>
[PPM]	<i>Puteshestvie iz Peterburga v Moskvu (Travel from St. Petersburg to Moscow), A. N. Radishchev, 1790)</i>
[CPD]	<i>Chistoserdechnoe priznanie v delakh moikh i pomyshlenijakh (A sincere confession of my deeds and thoughts) (D. I. Fonvizin, 1791)</i>
[BEL]	<i>Bednaja Liza (Poor Lisa) (N. M. Karamzin, 1792)</i>
[MPN]	<i>Marfa-posadnitsa, ili pokorenie Novgoroda (Marfa the Mayor, or the Conquest of Novgorod) (N. M. Karamzin, 1803)</i>
[PFM]	<i>Pis'ma iz Frantsii k odnomu vel'mozhe v Moskvu (Letters from France to a</i>

nobleman in Moscow) (D. I. Fonvizin, 1806)
[PID] <i>Pikovaja dama</i> (<i>The Queen of Spades</i>) (A. S. Pushkin, 1834)
[NOS] <i>Nos</i> (<i>nose</i>) (N. V. Gogol', 1836)
[KAD] <i>Kapitanskaja dochka</i> (<i>The Captain's Daughter</i>) (A. S. Pushkin, 1836)
[GNV] <i>Geroj nashego vremeni</i> (<i>Hero of Our Time</i>) (M. Yu. Lermontov, 1840)
[MED] <i>Mertvyje dushi</i> (vol. 1) (<i>Dead Souls</i>) (N. V. Gogol', 1842)
[KTV] <i>Kto vinovat?</i> (<i>Who is guilty?</i>) (A. I. Gertsen, 1846)

Table 2. 12 works of the second half of the 19th century

[DET] <i>Detstvo</i> (<i>Childhood</i>) (L.N. Tolstoj, 1852)
[RUD] <i>Rudin</i> (<i>Rudin</i>) (I. S. Turgenev, 1856)
[SEK] <i>Semejnaja khronika</i> (<i>Family Chronicle</i>) (S. T. Aksakov, 1856)
[OBL] <i>Oblomov</i> (part 1) (<i>Oblomov</i>) (I. A. Goncharov, 1859)
[OBO] <i>Obojdennye</i> (<i>circumvent</i>) (N. S. Leskov, 1865)
[PIN] <i>Prestuplenie i nakazanie</i> (part. 1-2) (<i>Crime and Punishment</i>) (F.M. Dostoevskij, 1866)
[OBY] <i>Obryv</i> (<i>The cliff</i>) (I.A. Goncharov, 1869)
[GOG] <i>Gospoda Golovlevy</i> (<i>Gentlemen Golovlevs</i>) (M. E. Saltykov-Shchedrin, 1880)
[CEM] <i>Chernyj monakh</i> (<i>The black monk</i>) (A.P. Chekhov, 1894)
[ZAI] <i>Za ikonoj</i> (<i>Behind the icon</i>) (V. G. Korolenko, 1895)
[VOS] <i>Voskresenie</i> (<i>Resurrection</i>) (L.N. Tolstoj, 1899)
[DAS] <i>Dama s sobachkoj</i> (<i>The lady with the little dog</i>) (A.P. Chekhov, 1899)

Table 3. 11 works of the first half of the 20th century

[SKR] <i>Shtabs-kapitan Rybnikov</i> (<i>Staff Captain Rybnikov</i>) (A. I. Kuprin, 1905)
[MAT] <i>Mat'</i> (part 1) (<i>Mother</i>) (M. Gorky, 1906)
[KPM] <i>Khozhdenie po mukam</i> (book 1) (<i>The Road to calvary</i>) (A.N. Tolstoj, 1920)
[MY] <i>My</i> (<i>We</i>) (E. I. Zamjatin, 1924)
[ZHP] <i>Zheleznyj potok</i> (<i>Iron Stream</i>) (A. Serafimovich, 1924)
[TSE] <i>Tsement</i> (<i>Cement</i>) (F. V. Gladkov, 1925)
[MIM] <i>Master i Margarita</i> (<i>The Master and Margarita</i>) (M.A. Bulgakov, 1928)
[CHE] <i>Chelovek-amfibija</i> (<i>Amphibian Man</i>) (A. Beljaev, 1928)
[POT] <i>Podnjataja tselina</i> (vol. 1) (<i>Virgin Soil Upturned</i>) (M.A. Sholokhov, 1932)
[KLS] <i>Kladovaja solntsa</i> (<i>Pantry of the Sun</i>) (M.M. Prishvin, 1945)
[PER] <i>Pervye radosti</i> (<i>Early Joys</i>) (K.A. Fedin, 1945)

Table 4. 11 works of the second half of the 20th century

[DOZ] <i>Doktor Zhivago</i> (book 1) (<i>Doctor Zhivago</i>) (B. Pasternak, 1957)
[DIN] <i>Dinka</i> (<i>Dinka</i>) (V. A. Oseeva, 1959)
[TIP] <i>Teni ischezajut v polden'</i> (<i>Shadows disappear at midday</i>) (A. S. Ivanov, 1963)
[LJU] <i>Ljubaviny</i> (<i>Lubavin's</i>) (V. Shukshin, 1965)
[PAS] <i>Paslednij srok</i> (<i>Deadline</i>) (V.G. Rasputin, 1970)
[RAK] <i>Rakovyj korpus</i> (book 1) (<i>Cancer ward</i>) (A.I. Solzhenitsyn, 1966)
[DEA] <i>Deti Arbata</i> (part 1) (<i>Children of the Arbat</i>) (A.N. Rybakov, 1984)
[ZBV] <i>Zavtra byla vojna</i> (<i>Tomorrow was war</i>) (B. L. Vasil'ev, 1984)
[APT] <i>Aptekar'</i> (<i>Pharmacist</i>) (V. V. Orlov, 1988)
[SLP] <i>Shest'sot let posle binvy</i> (<i>Six hundred years after the battle</i>) (A.A. Prokhanov, 1990)
[UKS] <i>Ukradennyj son</i> (<i>Stolen Sleep</i>) (A. Marinina, 1994)

Rather than randomly selecting and analyzing “verb + infinitive” from the 46 works, we examined only those that appear consistently across all of them. This approach was adopted because the frequency of certain verbs can change drastically over a span of approximately 200 years, making uniform statistical analysis difficult. We therefore focused on verbs forming “verb + infinitive” combinations that have been used relatively consistently as compound predicates in literary works over the past two centuries. These verbs were classified into five lexical-semantic groups (A–E), from which three frequently used verbs were selected for analysis in each group.

A) phase verbs

nachat' (start), *prodolzhat'* (continue), *perestat'* (stop)

B) verbs expressing attempts at realization

starat'sja (try), *smet'* (dare), *sobirat'sja* (get ready)

C) verbs combining abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation

prijtis' (must), *izvolit'* (deign), *sledovat'* (should)

D) verbs expressing thought and desire

khotet' (want), *zhelat'* (wish), *ljubit'* (love)

E) verbs indicating possibility and ability

umet' (can), *moch'* (can), *uspet'* (succeed)

Table 5 summarizes the percentage of cases in which a word is inserted into “verb + infinitive” for the five lexical-semantic groups described above. The leftmost vertical column lists the five verb groups. The numbers in the horizontal columns indicate the rate at which a word is inserted into “verb + infinitive” in works from each of the four periods. The rightmost vertical column shows the overall insertion rate for each group.

Table 5. The insertion rate in works from the late 18th century to the late 20th century

	Late 18th century -mid-19th century	the second half of the 19th century	the first half of the 20th century	the second half of the 20th century	Total
A	19.9% (40/201)	19.2% (84/438)	15.0% (51/340)	17.1% (54/315)	17.7% (229/1294)
B	36.9% (55/149)	32.4% (80/247)	26.5% (39/147)	31.7% (58/183)	32.0% (232/726)
C	16.1% (14/87)	25.6% (32/125)	22.5% (20/89)	27.8% (30/108)	23.5% (96/409)
D	36.8% (196/533)	35.2% (237/673)	23.8% (92/387)	30.3% (165/545)	32.3% (690/2138)
E	33.0% (285/863)	37.1% (466/1257)	28.7% (210/731)	32.4% (220/680)	33.4% (1181/3531)

$\chi^2=6.09064$. $v=16$. $p<0.995$

Kitajo (2025) analyzed 8,098 verb–infinitive combinations and demonstrated that the strength of the verb–infinitive bond can be represented on the following scale, based on the likelihood of word insertion within “verb + infinitive”:

phase verbs > verbs combining abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation > verbs expressing attempts at realization, verbs expressing thought and desire,

and verbs indicating possibility and ability. (Here, “>” means “forms a stronger connection with the infinitive than.”)

In this way, Kitajo (2025) identified differences in the degree of binding between verbs and infinitives across the five verb groups, based on the frequency with which a word is inserted into “verb + infinitive”. In contrast, the present paper does not focus on the degree of cohesion between verbs and infinitives, but rather on the frequency of word insertion itself, examining how this frequency varies across historical periods.

3. The Relationship Between the Frequency of Word Insertion in “Verb + Infinitive” and Period Classification

Table 5 can be reorganized to illustrate the relationship between historical period and insertion frequency, as shown in Table 6.

Table 6. The insertion rate in works from the late 18th century to the late 20th century

	Late 18th century -mid-19th century		the second half of the 19th century		the first half of the 20th century		the second half of the 20th century
A	19.9% (40/201)	→	19.2% (84/438)	→	15.0% (51/340)	→	17.1% (54/315)
B	36.9% (55/149)	→	32.4% (80/247)	→	26.5% (39/147)	→	31.7% (58/183)
C	16.1% (14/87)	→	25.6% (32/125)	→	22.5% (20/89)	→	27.8% (30/108)
D	36.8% (196/533)	→	35.2% (237/673)	→	23.8% (92/387)	→	30.3% (165/545)
E	33.0% (285/863)	→	37.1% (466/1257)	→	28.7% (210/731)	→	32.4% (220/680)
Total	32.2% (590/1833)		32.8% (899/2740)		24.3% (412/1694)		28.8% (527/1831)

$$\chi^2=6.09064. v=16. p<0.995$$

The arrows in Table 6 indicate how the frequency of word insertion in compound verb predicates changes across periods. An upward-right arrow represents an increase in insertion frequency, while a downward-right arrow represents a decrease.

The following observations can be made from Table 6.

1) Frequency of insertion in compound verb predicates from the late 18th to the first half of the 19th century, compared with the second half of the 19th century

Group A (phase verbs):

The frequency of word insertion was 19.9% in the late 18th to early 19th century and 19.2% in the first half of the 19th century—virtually the same.

Group B (verbs expressing attempts at realization):

The frequency decreased, from 36.9% in the late 18th to early 19th century to 32.4% in the first half of the 19th century.

Group C (verbs combining abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation):

The frequency increased from 16.1% to 25.6%, indicating a notable rise.

Group D (verbs expressing thought and desire):

The frequency decreased, from 36.8% to 35.2%.

Group E (verbs indicating possibility and ability):

The frequency increased from 33.0% to 37.1%.

As shown above, when comparing the frequency of word insertion in compound verb predicates between “the late 18th to the first half of the 19th century” and “the second half of the 19th century,” some groups show little change, others show a decrease, and still others show an increase.

2) Frequency of insertion in compound verb predicates in the second half of the 19th century and the first half of the 20th century

Group A (phase verbs):

The frequency of word insertion decreased from 19.2% in the second half of the 19th century to 15.0% in the first half of the 20th century.

Group B (verbs expressing attempts at realization):

The frequency decreased from 32.4% to 26.5%.

Group C (verbs combining abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation):

The frequency decreased from 25.6% to 22.5%.

Group D (verbs expressing thought and desire):

The frequency decreased from 35.2% to 23.8%.

Group E (verbs indicating possibility and ability):

The frequency decreased from 37.1% to 28.7%.

As shown above, when comparing the second half of the 19th century with the first half of the 20th century, the frequency of word insertion in all verb groups decreases uniformly.

3) Frequency of insertion in compound verb predicates in the first and second halves of the 20th century

Group A (phase verbs):

The frequency of word insertion increased from 15.0% in the first half of the 20th century to 17.1% in the second half.

Group B (verbs expressing attempts at realization):

The frequency increased from 26.5% to 31.7%.

Group C (verbs combining abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation):

The frequency increased from 22.5% to 27.8%.

Group D (verbs expressing thought and desire):

The frequency increased from 23.8% to 30.3%.

Group E (verbs indicating possibility and ability):

The frequency increased from 28.7% to 32.4%.

As shown above, when comparing the first and second halves of the 20th century, the frequency of word insertion in all verb groups increases uniformly.

Table 6 shows that the frequency of word insertion between the verb and infinitive in compound predicates decreases uniformly across all verb groups in the first half of the 20th century, compared with the 19th century, and increases uniformly in the second half of the 20th century, compared with the first half. In other words, only in the first half of the 20th

century do all five verb groups exhibit the same behavior with respect to the frequency of word insertion in compound verb predicates.

Furthermore, the total rates of word insertion in compound verb predicates for the four period divisions listed at the bottom of Table 6 are as follows: 32.2% from the late 18th to the early 19th century, 32.8% in the late 19th century, 24.3% in the early 20th century, and 28.8% in the late 20th century. Among these four periods, the early 20th century shows the lowest rate of word insertion.

To summarize, the frequency of word insertion in compound verb predicates in Russian literary works of the first half of the 20th century is both uniformly low across all verb groups and the lowest overall in the 200 years from the late 18th to the late 20th century. This suggests that the compound verb predicates used in literary works of this period may have been influenced by some strong constraining force, resulting in a reduced rate of word insertion. This issue will be examined in greater detail in the next chapter.

4. Discussion

4-1. The Union of Soviet Writers and M. Gorky

Why is it that the frequency of word insertion in compound verb predicates across the five verb groups is not uniform from the 18th to the late 19th century, while in the first half of the 20th century, all five groups show a similar trend? To address this question, this paper turns to the historical context of Russia in the first half of the 20th century.

This period was one of profound upheaval. Following the revolutionary movements beginning in 1905, the world's first socialist state—the Soviet Union—was established in 1922. After the death of V. I. Lenin, leader of the Russian Revolution, I. V. Stalin came to power and imposed strict ideological control over society. Recognizing the importance of culture in state-building, Stalin involved himself deeply in all matters of cultural policy.

In 1934, Stalin established the Union of Soviet Writers as an instrument of cultural governance. The Union became integrated into Stalin's repressive system as its cultural arm. As Titareva notes, "literature became one of the means of propagation of a socialist way of life" (L. D. Titareva 2010, 166). The first head of the Union was M. Gorky, the most authoritative literary figure in Russia at the time. No other writer wielded comparable influence. Stalin (1936) himself declared, "Gorky is the greatest artist of the revolution, our teacher". As J.Allan observes, "to the extent that Gorky's cultural authority became the state's cultural authority, it had to be justified and protected at all costs" (J. Allan 2023, 231). Stalin intended to use Gorky to further consolidate the state system.

Imitating Gorky in the first half of the 20th century was not merely a literary trend—it became a norm, an almost obligatory model of behavior for Soviet writers. Even after Gorky died in 1936, Stalin continued to use his name as a political tool, a symbol of ideology, discipline, and the strengthening of his repressive regime. Many writers understood that without adopting a "Gorky style," they would not be published, admitted to the Union of Soviet Writers, paid, or might even be accused of formalism. Imitation became a means of survival. Refusing to emulate Gorky often meant sacrificing one's career—and at times even one's life.

Writers expressed extraordinary admiration for Gorky. At the First All-Union Congress of Soviet Writers in 1934, many praised him: "Gorky is the sun of our literature" (L. M.

Leonov); “Gorky gave us the courage to speak about the people in a way no one had spoken before” (V. V. Ivanov); “Gorky is the greatest artist of the revolution, our teacher” (A. A. Fadeev). M. A. Bulgakov (1931) acknowledged Gorky as a master: “Gorky is a huge talent, and I have always recognized this.” M. A. Sholokhov (1936) publicly emphasized Gorky’s role as a singer of the proletarian struggle. K. A. Fedin (1977), who regarded Gorky as his mentor, wrote: “I wanted to use my personal example and the example of the literary biographies of Soviet writers with whom I began working to speak about the role of A. M. Gorky in my fate and in theirs.” Gorky’s influence on Soviet literature in the first half of the 20th century was immense.

Gorky enjoyed Stalin’s favor and occupied a central position in Soviet literary circles during this period. Many writers imitated his style in their novels. This raises an important question: Did Gorky’s influence also extend to the use of compound verb predicates? To explore this possibility, let us examine the frequency with which a word is inserted between the verb and the infinitive in the compound verb predicates found in Gorky’s novels.

4–2. The Rate of Word Insertion in “Verb + Infinitive” According to the Lexical Meanings of Verbs in M. Gorky’s Works

Several linguistic studies have examined Gorky’s literary works. N. A. Kozhevnikova (1974) analyzes asyndeton, rhythm, parallelism, and phrase dynamics; L. V. Semenova (1975) investigates rhythm, intonation, and syntactic figures; M. N. Kozhina (1981) studies rhetorical constructions, syntactic expressiveness, and declarativity; and T. P. Ivanova (1982) explores the evolution of Gorky’s syntactic features over time. These previous studies, however, focus primarily on stylistic characteristics and do not address compound verb predicates.

M. Gorky is widely regarded as the founder of Socialist Realist literature. His works consistently depict the suffering of society’s lowest strata, their struggle for liberation, and the restoration of human dignity. For the present study, 31 literary works by Gorky were selected (see Table 7). The capital letters on the left side of each table represent abbreviations of the titles of these works.

Table 7. 31 works of M. Gorky

[MC]	<i>Makar Chudra (Makar Chudra, 1892)</i>
[EP]	<i>Emel’jan Piljaj (Emel’jan Piljaj, 1893)</i>
[DL]	<i>Ded Arkhip i Len’ka (Grandfather Arkhip and Lyonka, 1894)</i>
[SI]	<i>Starukha Izergil’ (Old Izergil, 1894)</i>
[GP]	<i>Goremyka Pavel (Poor Pavel, 1894)</i>
[CH]	<i>Chelkash (Chelkash, 1894)</i>
[MS]	<i>Moj sputnik (My Fellow Traveller, 1894)</i>
[OO]	<i>Odnazhdy osen’ju (One Autumn Night, 1895)</i>
[PS]	<i>Pesnja o Sokole (The Song of the Falcon, 1895)</i>
[OS]	<i>Oshibka (A mistake, 1895)</i>
[SO]	<i>Suprugi Orloby (The Orloff Couple and Malva, 1897)</i>
[DS]	<i>Dvadsat’ shest’ i odna (Twenty-six Men and a Girl, 1899)</i>
[FG]	<i>Foma Gordeev (Foma Gordeev, 1899)</i>
[MT]	<i>Mat’ (part 1) (Mother, 1906)</i>
[ZN]	<i>Zhizn’ nenuzhnogo cheloveka (The life of an unnecessary person, 1908)</i>
[SK]	<i>Skazki ob Italii (Tales of Italy, 1911)</i>

[DE]	<i>Detsntvo (The Childhood, 1914)</i>
[VL]	<i>V ljudjakh (In the World, 1916)</i>
[OT]	<i>Otshel'nik (The Hermit, 1923)</i>
[RO]	<i>Rasskaz ob odnom romane (A story about one novel, 1923)</i>
[KA]	<i>Karamora (Karamora, 1923)</i>
[RB]	<i>Rasskaz o bezotvetnoj ljubvi (Unrequited Love, 1923)</i>
[MU]	<i>Moi universitety (My Universities, 1923)</i>
[RE]	<i>Repetitsija (The Rehearsal, 1924)</i>
[AN]	<i>Anekdot (An Enigma, 1924)</i>
[GO]	<i>Golubaja zhizn' (The Sky-Blue Life, 1924)</i>
[RG]	<i>Rasskaz o geroe (The Story of a Hero, 1924)</i>
[RN]	<i>Rasskaz o neobyknovennom (A Story About the Unusual, 1925)</i>
[DA]	<i>Delo Artamonobykh (The Artamonov Business, 1925)</i>
[ZS]	<i>Zhizn' Klima Samgina (The Life of Klim Samgin, 1927)</i>
[PS]	<i>Po sojuza Sovetov (According to the Union of Soviets, 1929)</i>

Following the analytical method used in Kitajo (2025) for compound verb predicates in 46 works from the late 18th to the late 20th century, we also classify the compound verb predicates found in Gorky's 31 works into the following five verb groups.

A) phase verbs

nachat' (start), *prodolzhat'* (continue), *perestat'* (stop)

B) verbs expressing attempts at realization

starat'sja (try), *smet'* (dare), *sobirat'sja* (get ready)

C) verbs combining abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation

prijtis' (must), *izvolit'* (deign), *sledovat'* (should)

D) verbs expressing thought and desire

khotet' (want), *zhelet'* (wish), *ljubit'* (love)

E) verbs indicating possibility and ability

umet' (can), *moch'* (can), *uspet'* (succeed)

Tables 8 through 22 share the following structure.

The letters in the top row represent the titles of the literary works, while the leftmost vertical column lists the verbs that form the “verb + infinitive”. In each cell, the numerator indicates the number of instances in which a word is inserted between the verb and the infinitive, and the denominator indicates the total number of “verb + infinitive” examples. The resulting fraction shows the degree to which a word is inserted between the verb and the infinitive.

A) phase verbs

nachat' (start), *prodolzhat'* (continue), *perestat'* (stop)

Let us explain the numbers shown on each table. For example, the fraction 5/29 next to *nachat'* in the second table of Table 8 indicates that “*nachat'* + infinitive” appears 29 times in the work FG, and that a word is inserted between the verb and the infinitive in 5 of those instances.

Similarly, the number 638 on the right side of the third table for *nachat'* represents the total number of occurrences of “*nachat'* + infinitive” across all 31 works, while 87 represents the total number of cases in which a word is inserted between the verb and the infinitive. The percentages shown on the right side of the third table indicate the frequency of word insertion for the compound verb predicates formed by the three verbs.

All other fractions follow the same format: they show, for each work, the total number of occurrences of the verb in the “verb + infinitive” and the number of instances in which a word is inserted between the verb and the infinitive.

Table 8. The insertion rate in 31 Gorky’s works

	MC	EP	DL	SI	GP	CH	MS	OO	PS	OS	SO	DS
<i>nachat'</i>	0	0/1	0/2	0/2	2/11	1/4	2/11	0/2	0	0/1	1/10	0/6
<i>prodolzhat'</i>	0	0	0/3	0	0/2	0/1	0	0/1	0	0/2	0/4	1/2
<i>perestat'</i>	0/1	0	0/3	0/1	1/3	0	0	0	0	1/1	0	0

	FG	MT	ZN	SK	DE	VL	OT	RO	KA	RB
<i>nachat'</i>	5/29	6/33	5/35	1/22	5/38	8/53	1/4	0/2	0/7	9/80
<i>prodolzhat'</i>	1/4	1/2	0/5	0	1/5	0/8	0	0	0	3/11
<i>perestat'</i>	1/6	0/4	0/2	0/2	0/4	1/8	0	0/2	0	2/12

	MU	RE	AN	GO	RG	RN	DA	ZS	PS	Total
<i>nachat'</i>	7/32	9/91	0/5	3/15	0/4	2/9	7/31	11/86	2/12	87/638 (13.6%)
<i>prodolzhat'</i>	0	3/15	0	0	0/1	0	2/8	2/12	0/4	14/90 (15.6%)
<i>perestat'</i>	0/4	2/24	0	0	0/4	0	1/5	2/26	0	10/113 (8.8%)
Total										111/841 (13.2%)

Here are several examples of “phase verb + infinitive” that include the insertion of a word. The bold portions represent the “verb + infinitive” structure, and INF stands for the infinitive. The abbreviated letters at the end of each example indicate the titles of Gorky’s works.

- (5) On **nachal** chasto **khodit'** v banju. [RB]
 him started often bother -INF to bathhouse
 [He started going to the bathhouse often.]
- (6) Djadja **prodolzhal** nastojchivo **sejat'** neveselye zvuki. [DE]
 uncle continued persistently sow-INF sad sounds
 [Uncle continued to persistently sow sad sound.]
- (7) Foma **perestal** na minutu **sledit'** za razgovorom Majakinykh. [FG]
 uncle continued for a moment follow-INF to conversation Mayakins'
 [Foma stopped following the Mayakins' conversation for a moment.]

As shown by the total counts for the three verbs in Table 8, the frequency of word insertion in “phase verb + infinitive” is 13.6% for “*nachat'* + infinitive”, 15.6% for “*prodolzhat'* + infinitive”, and 8.8% for “*perestat'* + infinitive”.

Let us now compare the frequency of word insertion in Gorky’s “phase verb + infinitive” with the corresponding frequencies in literary works from the first half of the 20th century analyzed by Kitajo (2025).

The literary works from the first half of the 20th century analyzed by Kitajo (2025) include works by Gorky himself. To compare Gorky's usage with that of other authors, this paper uses the works of ten authors from Kitajo's (2025) list, excluding Gorky (see Table 9).

Table 9. 10 works of the first half of the 20th century

[SKR] <i>Shtabs-kapitan Rybnikov (Staff Captain Rybnikov) (A. I. Kuprin, 1905)</i>
[KPM] <i>Khozhdenie po mukam (book 1)(The Road to calvary) (A.N.Tolstoj, 1920)</i>
[MY] <i>My(We) (E. I. Zamjatin, 1924)</i>
[ZHP] <i>Zheleznyj potok (Iron Stream) (A. Serafimovich, 1924)</i>
[TSE] <i>Tsement (Cement) (F. V. Gladkov, 1925)</i>
[MIM] <i>Master i Margarita (The Master and Margarita) (M.A. Bulgakov, 1928)</i>
[CHE] <i>Chelovek-amfibija (Amphibian Man) (A. Beljaev, 1928)</i>
[POT] <i>Podnjataja tselina (vol. 1) (Virgin Soil Upturned) (M.A.Sholokhov, 1932)</i>
[KLS] <i>Kladovaja solntsa (Pantry of the Sun) (M.M. Prishvina, 1945)</i>
[PER] <i>Pervye radosti (Early Joys) (K.A. Fedin, 1945)</i>

The frequency of word insertion in the “phase verb + infinitive” used in these works is summarized in Table 10. Table 10 can be interpreted in the same way as Table 8.

Table 10. The insertion rate in 10 works of the first half of the 20th century

	SKR	MAT	KPM	MY	ZHP	TSE	MIM	CHE	POT	KLS	PER	Total
<i>nachat'</i>	0/1	6/33	2/36	0/1	1/3	0	2/17	14/83	4/11	0/3	3/20	26/175 (14.9%)
<i>prodolzhat'</i>	0/1	1/2	3/17	0/1	0/2	0/3	0/1	6/31	1/1	0	2/8	12/65 (18.5%)
<i>perestat'</i>	0/1	0/4	3/11	0/5	0/4	0/2	1/9	2/15	0/1	0/6	0/7	6/61 (9.8%)
Total	0/3	7/39	8/64	0/7	1/9	0/5	3/27	22/129	5/13	0/9	5/35	44/301 (14.6%)

The total frequency of word insertion in the “phase verb + infinitive” used in the ten works is 14.9% for “*nachat'* + infinitive”, 18.5% for “*prodolzhat'* + infinitive”, and 9.8% for “*perestat'* + infinitive”.

The results of the comparison between 31 Gorky's works and the 10 works from the first half of the 20th century regarding the frequency of word insertion in “phase verb + infinitive” are summarized in Table 11.

Table 11. Frequency of word insertion in “phase verb + infinitive” + infinitive” in 31 Gorky's works and in 10 works from the first half of the 20th century

A	31 Gorky's works	10 works of the first half of the 20th century
<i>nachat'</i>	87/638 (13.6%)	26/175 (14.9%)
<i>prodolzhat'</i>	14/90 (15.6%)	12/65 (18.5%)
<i>perestat'</i>	10/113 (8.8%)	6/61 (9.8%)
Total	111/841 (13.2%)	44/301 (14.6%)

$$\chi^2=0.03947. v=3. p<0.995$$

The following points can be drawn from this table.

The rate of word insertion in “*nachat'* + infinitive” is 13.6% in Gorky's works, compared with 14.9% in works by authors from the first half of the 20th century. For “*prodolzhat'* + infinitive”, the rate is 15.6% in Gorky's works and 18.5% in the works of these authors. For “*perestat'* + infinitive”, the rate is 8.8% in Gorky's works and 9.8% in the works of the same period. Although chi-square tests show no statistically significant differences, Gorky's works consistently exhibit slightly lower values than the ten works from the first half of the 20th century.

Next, let us examine the frequency with which a word is inserted into “verb + infinitive” formed by verbs expressing attempts at realization.

B) verbs expressing attempts at realization

starat'sja (try), *smet'* (dare), *sobirat'sja* (get ready)

First, let us explain each table in the same way as we did for the phase verbs. For example, the fraction 3/10 written next to *starat'sja* in the third table of Table 12 indicates that “*starat'sja* + infinitive” appears 10 times in the work MU, and that a word is inserted between the verb and the infinitive in 3 of those instances.

Similarly, the number 169 on the right side of the third table for *starat'sja* represents the total number of occurrences of “*starat'sja* + infinitive” across all 31 works, while 35 represents the total number of cases in which a word is inserted between the verb and the infinitive.

All other fractions follow the same pattern: they show, for each work, the total number of occurrences of the verb in the “verb + infinitive” and the number of instances in which a word is inserted between the verb and the infinitive. The percentages on the right side of the third table indicate the frequency of word insertion in the compound verb predicates formed by the three verbs.

Table 12. The insertion rate in 31 Gorky's works

	MC	EP	DL	SI	GP	CH	MS	OO	PS	OS	SO	DS
<i>starat'sja</i>	1/1	0	0/1	0	3/12	0	0/2	0/1	0/1	1/4	0	0
<i>smet'</i>	0	0	0	0	0/1	0/2	0	0	0	0	0	0
<i>sobirat'sja</i>	0	0	0	0	1/5	1/3	0/1	0	0	0	0	0

	FG	MT	ZN	SK	DE	VL	OT	RO	KA	RB
<i>starat'sja</i>	0/9	9/22	1/3	2/4	2/10	5/28	0	0/2	0/1	0/8
<i>smet'</i>	0	0/1	0/4	0/1	1/1	0	0	0	0	0
<i>sobirat'sja</i>	0/1	2/4	1/6	0/4	0/3	0/6	0	0	0	0

	MU	RE	AN	GO	RG	RN	DA	ZS	PS	Total
<i>starat'sja</i>	3/10	1/4	0/1	0/1	0	1/2	6/17	0/22	0/3	35/169 (20.7%)
<i>smet'</i>	0	0	0	0	0	0	2/2	0/2	0/1	3/15 (20.0%)
<i>sobirat'sja</i>	1/7	0/1	0/1	0	0	0	2/5	0/5	0	8/52 (15.4%)
Total										46/236 (19.5%)

Here are several examples of “verbs expressing attempts at realization + infinitive” that include the insertion of a word. The bold portions represent the “verb + infinitive” structure, and INF stands for the infinitive. The abbreviated letters at the end of each example indicate the titles of Gorky's works.

- (8) Ja **staralsja** vozmozhno men'sha **videt'** ee. [MU]
 I wanted as little as possible see-INF her
 [I tried to see her as little as possible.]

- (9) Ja prikazhu ej, chtoby ne **smela** ona **govorit'** s toboj. [DE]
 I order her that not dare she speak-INF with you

[I will order her not to dare speak to you.]

(10) Ja vse **sobiralsja** sam ego **zadavit'**. [MT]

I always was going to oneself him crush-INF

[I was always going to crush him

.....161

As shown in Table 12, the total frequency of word insertion in “verbs expressing attempts at realization + infinitive” is 20.7% for “*starat'sja* + infinitive”, 20.0% for “*smet'* + infinitive”, and 15.4% for “*sobirat'sja* + infinitive”.

As with “phase verb + infinitive”, let us now examine the frequency of word insertion in “verbs expressing attempts at realization + infinitive” in the ten works from the first half of the 20th century (see Table 13).

Table 13. The insertion rate in 10 works of the first half of the 20th century

	SKR	KPM	MY	ZHP	TSE	MIM	CHE	POT	KLS	PER	Total
<i>starat'sja</i>	1/1	0/8	0/1	2/8	0/4	3/6	5/22	0	2/6	5/15	18/71 (25.3%)
<i>smet'</i>	1/1	1/4	0/3	0/2	0/1	0	2/5	0	0	1/2	5/18 (27.8%)
<i>sobirat'sja</i>	0/1	0/2	0	0/1	0	0/6	3/15	0/4	1/1	1/2	5/32 (15.6%)
Total	2/3	1/14	0/4	2/11	0/5	3/12	10/42	0/4	3/7	7/19	28/121 (23.1%)

The total frequency of word insertion in the compound verb predicates formed by the three verbs in the ten works is 25.3% for “*starat'sja* + infinitive”, 27.8% for “*smet'* + infinitive”, and 15.6% for “*sobirat'sja* + infinitive”.

The results of the comparison between 31 Gorky's works and the 10 works from the first half of the 20th century regarding the frequency of word insertion in “verbs expressing attempts at realization + infinitive” are summarized in Table 14.

Table 14. Frequency of word insertion in “verbs expressing attempts at realization + infinitive” in 31 Gorky's works and in 10 works from the first half of the 20th century

B	31 Gorky's works	10 works of the first half of the 20th century
<i>starat'sja</i>	35/169 (20.7%)	18/71 (25.3%)
<i>smet'</i>	3/15 (20.0%)	5/18 (27.8%)
<i>sobirat'sja</i>	8/52 (15.4%)	5/32 (15.6%)
Total	46/236 (19.5%)	28/121 (23.1%)

$\chi^2=0.60858$. $v=3$. $p<0.975$

The following points can be drawn from this table.

The rate of word insertion in “*starat'sja* + infinitive” is 20.7% in Gorky's works, compared with 25.3% in works by authors from the first half of the 20th century. For “*smet'* + infinitive”, the rate is 20.0% in Gorky's works and 27.8% in the works of these authors. For “*sobirat'sja* + infinitive”, the rate is 15.4% in Gorky's works and 15.6% in the works of the same period.

Although the difference for “*sobirat'sja* + infinitive” is minimal, overall, the rate of word insertion in “verbs expressing attempts at realization + infinitive” is lower in Gorky's works than in the works from the first half of the 20th century.

Next, let us examine the frequency with which a word is inserted into “verb + infinitive” formed by verbs that combine abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation.

C) verbs combining abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation

prijtis' (must), *izvolit'* (deign), *sledovat'* (should)

The method of reading this table is the same as described above. For example, the fraction 1/2 written next to *prijtis'* in the second table of Table 15 indicates that “*prijtis'* + infinitive” appears twice in the work FG, and that a word is inserted between the verb and the infinitive in one of those instances.

Similarly, the number 69 on the right side of the third table for *prijtis'* represents the total number of occurrences of “*prijtis'* + infinitive” across all 31 works, while 12 represents the total number of cases in which a word is inserted between the verb and the infinitive.

All other fractions follow the same pattern: they show, for each work, the total number of occurrences of the verb in “verb + infinitive” and the number of instances in which a word is inserted between the verb and the infinitive. The percentages on the right side of the third table indicate the frequency of word insertion in the compound verb predicates formed by the three verbs.

Table 15. The insertion rate in 31 Gorky's works

	MC	EP	DL	SI	GP	CH	MS	OO	PS	OS	SO	DS
<i>prijtis'</i>	0	0	0	0	1/4	0	1/2	0	0	0	0	0
<i>izvolit'</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>sledovat'</i>	0	0	1/2	0	0	0	0	0/1	0	0	1/3	0

	FG	MT	ZN	SK	DE	VL	OT	RO	KA	RB
<i>prijtis'</i>	1/2	0/1	1/6	0/1	0/3	0/4	0	0	0/1	3/12
<i>izvolit'</i>	0/3	0	0	0/1	0	0	0	0	0	0
<i>sledovat'</i>	1/5	0	1/3	0/2	1/3	0	0	0	0	2/16

	MU	RE	AN	GO	RG	RN	DA	ZS	PS	Total
<i>prijtis'</i>	1/2	0	0/1	0/1	0	1/2	1/9	1/14	1/4	12/69 (17.4%)
<i>izvolit'</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0/4 (0%)
<i>sledovat'</i>	0/4	1/5	0	1/3	1/1	0	0/4	3/20	2/11	15/83 (18.1%)
Total										29/150 (19.3%)

Here are several examples of “verbs combining abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation + infinitive” that include the insertion of a word. The bold portions represent the “verb + infinitive” structure, and INF stands for the infinitive. The abbreviated letters at the end of each example indicate the titles of Gorky's works.

(11) Emu ne **preishlos'** osobenno **khlopotat'** ob etom. [GP]
 him not had to especially bother-INF about this
 [He didn't have to bother much about it.]

(12) Emu by **sledovalo** v opere **sluzhit'**. [ZS]
 him should in opera serve-INF
 [He should be serving in the opera.]

As shown in Table 15, the total frequency of word insertion in “verbs combining abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation + infinitive” is 17.4% for “*prijtis*’ + infinitive”, 0% for “*izvolit*’ + infinitive”, and 18.1% for “*sledovat*’ + infinitive”.

As with “phase verb + infinitive”, let us now examine the frequency of word insertion in “verbs combining abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation + infinitive” in the ten works from the first half of the 20th century (see Table 16).

Table 16. The insertion rate in 10 works of the first half of the 20th century

	SKR	KPM	MY	ZHP	TSE	MIM	CHE	POT	KLS	PER	Total
<i>prijtis</i> ’	0	1/5	1/9	0	0/1	4/9	11/43	0	0/2	0/1	17/70 (24.3%)
<i>izvolit</i> ’	0/1	1/1	0/1	0	0	0/1	0/2	0	0	0/1	1/7 (14.3%)
<i>sledovat</i> ’	0/1	0	0/1	0	0	0/4	1/4	0	0	1/1	2/11 (18.2%)
Total	0/2	2/6	1/11	0	0/1	4/14	12/49	0	0/2	1/3	20/88 (22.7%)

The total frequency of word insertion in the compound verb predicates formed by the three verbs in the ten works is 24.3% for “*prijtis*’ + infinitive”, 14.3% for “*izvolit*’ + infinitive”, and 18.2% for “*sledovat*’ + infinitive”.

The results of the comparison between 31 Gorky’s works and the 10 works from the first half of the 20th century regarding the frequency of word insertion in “verbs combining abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation + infinitive” are summarized in Table 17.

Table 17. Frequency of word insertion in “verbs combining abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation + infinitive” in 31 Gorky’s works and in 10 works from the first half of the 20th century

C	31 Gorky’s works	10 works of the first half of the 20th century
<i>prijtis</i> ’	12/69 (17.4%)	17/70 (23.9%)
<i>izvolit</i> ’	0/4 (0%)	1/7 (14.3%)
<i>sledovat</i> ’	15/83 (18.1%)	2/11 (18.2%)
Total	29/150 (19.3%)	20/88 (22.7%)

$$\chi^2=11.66907. v=3. p<0.010$$

The following points can be drawn from this table.

The rate of word insertion in “*prijtis*’ + infinitive” is 17.4% in Gorky’s works, compared with 23.9% in works by authors from the first half of the 20th century. For “*izvolit*’ + infinitive”, the rate is 0% in Gorky’s works and 14.3% in the works of these authors. For “*sledovat*’ + infinitive”, the rate is 18.1% in Gorky’s works and 18.2% in the works of the same period.

Although the difference for “*sledovat*’ + infinitive” is minimal, overall, there is a tendency for the rate of word insertion in “verbs combining abstract lexical meanings with a clearly expressed evaluative connotation + infinitive” to be lower in Gorky’s works than in the works from the first half of the 20th century.

Next, let us examine the frequency with which a word is inserted into “verb + infinitive” formed by verbs expressing thought and desire.

D) verbs expressing thought and desire

khotet’ (want), *zhelat*’ (wish), *ljubit*’ (love)

The method of reading this table is the same as described above. For example, the fraction 1/2 written next to *khotet*’ in the first table of Table 18 indicates that “*khotet*’ +

infinitive” appears twice in the work MC, and that a word is inserted between the verb and the infinitive in one of those instances.

Similarly, the number 633 on the right side of the third table for *khotet'* represents the total number of occurrences of “*khotet'* + infinitive” across all 31 works, while 108 represents the total number of cases in which a word is inserted between the verb and the infinitive.

All other fractions follow the same pattern: they show, for each work, the total number of occurrences of the verb in “verb + infinitive” and the number of instances in which a word is inserted between the verb and the infinitive. The percentages on the right side of the third table indicate the frequency of word insertion in the compound verb predicates formed by the three verbs.

Table 18. The insertion rate in 31 Gorky’s works

	MC	EP	DL	SI	GP	CH	MS	OO	PS	OS	SO
<i>khotet'</i>	1/2	2/6	1/4	0/4	7/24	1/8	2/5	0/1	0/1	0/8	3/7
<i>zhelat'</i>	0	1/1	0/3	0/3	1/7	1/3	0	0/1	0/2	0/1	1/4
<i>ljubit'</i>	0/1	0	0/1	0/5	4/11	0/1	0/1	0	0	0	0/2

	DS	FG	MT	ZN	SK	DE	VL	OT	RO	KA	RB
<i>khotet'</i>	0/1	13/32	6/26	8/31	4/22	1/23	8/37	0/5	0/9	2/7	16/144
<i>zhelat'</i>	0	0	1/10	3/25	0/6	0/3	1/10	0	0	0	3/24
<i>ljubit'</i>	0	1/13	0/1	1/9	0/5	1/7	1/13	0/2	1/1	0/1	6/15

	MU	RE	AN	GO	RG	RN	DA	ZS	PS	Total
<i>khotet'</i>	2/4	1/6	3/5	2/21	1/6	6/12	4/47	12/105	2/20	108/633 (17.1%)
<i>zhelat'</i>	1/6	1/5	1/3	1/2	0/1	0	0/10	1/4	0/4	17/138 (12.3%)
<i>ljubit'</i>	0/1	1/2	1/2	1/10	2/6	0/5	4/13	2/13	1/3	27/144 (18.8%)
Total										152/915 (16.6%)

Here are several examples of “verbs expressing thought and desire + infinitive” that include the insertion of a word. The bold portions represent the “verb + infinitive” structure, and INF stands for the infinitive. The abbreviated letters at the end of each example indicate the titles of Gorky’s works.

(13) On **khochet** gody nazad **povernut'**. [RN]

he wants years back turn-INF

[He wants to turn back the years.]

(14) Vtorye **zhelajut** tol'ko **skryt'** sebja. [ZS]

the latter wants only turn-INF oneself

[The latter only want to hide themselves.]

(15) Il'ja Artmonov **ljubil** po prazdnikam **besedovat'** so starymi tkachami. [DA]

Il'ja Artmonov loved on holidays talk-INF with old weavers

[Ilya Artamonov loved to talk with old weavers on holidays.]

As shown in Table 18, the total frequency of word insertion in “verbs expressing thought and desire + infinitive” is 17.1% for “*khotet'* + infinitive”, 12.3% for “*zhelat'* + infinitive”, and 18.8% for “*ljubit'* + infinitive”.

As with “phase verb + infinitive”, let us now examine the frequency of word insertion in “verbs expressing thought and desire + infinitive” in the ten works from the first half of the 20th century (see Table 19).

Table 19. The insertion rate in 10 works of the first half of the 20th century

	SKR	KPM	MY	ZHP	TSE	MIM	CHE	POT	KLS	PER	Total
<i>khotet'</i>	0/7	12/36	9/26	1/9	3/9	2/11	26/123	12/23	0/2	11/53	76/299 (25.4%)
<i>zhelat'</i>	0	2/6	0/1	0/1	1/2	0/3	1/16	0	0/1	1/5	5/35 (14.3%)
<i>ljubit'</i>	0	0/1	0	0	0	0	3/8	0/1	0	1/6	4/16 (25.0%)
Total	0/7	14/43	9/27	1/10	4/11	2/14	30/147	12/24	0/3	3/64	85/350 (24.3%)

The total frequency of word insertion in the compound verb predicates formed by the three verbs in the ten works is 25.4% for “*khotet'* + infinitive”, 14.3% for “*zhelat'* + infinitive”, and 25.0% for “*ljubit'* + infinitive”.

The results of the comparison between 31 Gorky’s works and the 10 works from the first half of the 20th century regarding the frequency of word insertion in “verbs expressing thought and desire + infinitive” are summarized in Table 20.

Table 20. Frequency of word insertion in “verbs expressing thought and desire + infinitive” in 31 Gorky’s works and in 10 works from the first half of the 20th century

D	31 Gorky’s works	10 works of the first half of the 20th century
<i>khotet'</i>	108/633 (17.1%)	76/299 (25.4%)
<i>zhelat'</i>	17/138 (12.3%)	5/35 (14.3%)
<i>ljubit'</i>	27/144 (18.8%)	4/16 (25.0%)
Total	152/915 (16.6%)	85/350 (24.3%)

$$\chi^2=0.29950. v=3. p<0.975$$

The following points can be drawn from this table.

The rate of word insertion in “*khotet'* + infinitive” is 17.1% in Gorky’s works, compared with 25.4% in works by authors from the first half of the 20th century. For “*zhelat'* + infinitive”, the rate is 12.3% in Gorky’s works and 14.3% in the works of these authors. For “*ljubit'* + infinitive”, the rate is 18.8% in Gorky’s works and 25.0% in the works of the same period.

Thus, the rate of word insertion in “verbs expressing thought and desire + infinitive” is consistently lower in Gorky’s works than in works by authors from the first half of the 20th century.

Next, let us examine the frequency with which a word is inserted into “verb + infinitive” formed by verbs expressing possibility and ability.

E) verbs indicating possibility and ability

umet' (can), *moch'* (can), *uspet'* (succeed)

The method of reading this table is the same as described above. For example, the fraction 2/11 written next to *umet'* in the third table of Table 21 indicates that “*umet'* + infinitive” appears 11 times in the work MU, and that a word is inserted between the verb and the infinitive in two of those instances.

Similarly, the number 260 on the right side of the third table for *umet'* represents the total number of occurrences of “*umet'* + infinitive” across all 31 works, while 44 represents the total number of cases in which a word is inserted between the verb and the infinitive.

All other fractions follow the same pattern: they show, for each work, the total number of occurrences of the verb in “verb + infinitive” and the number of instances in which a word is inserted between the verb and the infinitive. The percentages on the right side of the third table indicate the frequency of word insertion in the compound verb predicates formed by the three verbs.

Table 21. The insertion rate in 31 Gorky’s works

	MC	EP	DL	SI	GP	CH	MS	OO	PS	OS	SO
<i>umet'</i>	1/1	1/1	1/4	1/5	3/13	0/1	0/4	0	0	0/1	1/4
<i>moch'</i>	1/3	4/6	1/3	4/10	29/74	2/10	1/8	1/5	2/2	1/4	8/21
<i>uspet'</i>	0	0	0/1	0	3/13	0/3	0/1	0	0	0	1/2

	DS	FG	MT	ZN	SK	DE	VL	OT	RO	KA	RB
<i>umet'</i>	1/2	4/19	2/7	2/13	0/12	0/2	3/26	2/4	3/10	3/6	4/14
<i>moch'</i>	1/7	19/95	9/34	16/62	8/53	9/39	13/51	4/9	7/19	8/14	49/198
<i>uspet'</i>	0/1	1/4	1/5	3/5	0/7	2/11	1/8	1/1	0/1	0/2	2/20

	MU	RE	AN	GO	RG	RN	DA	ZS	PS	Total
<i>umet'</i>	2/11	0/4	1/4	0/3	1/4	1/1	4/20	4/55	0/9	44/260 (16.9%)
<i>moch'</i>	3/21	0/12	4/10	4/19	2/19	4/12	17/76	29/110	11/57	271/1063 (25.5%)
<i>uspet'</i>	2/6	0/1	1/1	1/3	0	0/2	0/7	2/19	3/5	24/129 (18.6%)
Total										339/1452 (23.3%)

Here are several examples of “verbs expressing possibility and ability + infinitive” that include the insertion of a word. The bold portions represent the “verb + infinitive” structure, and INF stands for the infinitive. The abbreviated letters at the end of each example indicate the titles of Gorky’s works.

(16) Ja **umeju** smychok v rukakh **derzhat'**. [MC]
 I can bow in hands hold-INF
 [I can hold a bow in my hands.]

(17) Eto ne **mozhet** nichego **izmenit'** vnutri menja. [KA]
 this not can nothing hold-INF inside me
 [It can't change anything inside me.]

(18) Solntse **uspelo** sil'no **sogret'** zemlju. [GP]
 the sun succeeded greatly warm-INF the earth
 [The sun managed to warm the Earth considerably.]

As shown in Table 21, the total frequency of word insertion in “verbs expressing possibility and ability + infinitive” is 16.9% for “*umet'* + infinitive”, 25.5% for “*moch'* + infinitive”, and 18.6% for “*uspet'* + infinitive”.

As with “phase verb + infinitive”, let us now examine the frequency of word insertion in “verbs expressing possibility and ability + infinitive” in the ten works from the first half of the 20th century (see Table 22).

Table 22. The insertion rate in 10 works of the first half of the 20th century

	SKR	KPM	MY	ZHP	TSE	MIM	CHE	POT	KLS	PER	Total
<i>umet'</i>	0/2	1/4	0/1	0/1	2/7	0/2	2/17	0	0	1/1	6/35 (17.1%)
<i>moch'</i>	3/9	27/60	24/65	1/14	17/51	13/29	54/258	10/21	7/18	18/61	174/586 (29.7%)
<i>uspet'</i>	2/3	0	2/3	1/4	3/5	2/10	4/18	4/14	0	0/7	18/64 (27.5%)
Total	5/14	28/64	26/69	2/19	22/63	15/41	60/293	14/35	7/18	19/69	198/685 (28.9%)

The total frequency of word insertion in the compound verb predicates formed by the three verbs in the ten works is 17.1% for “*umet'* + infinitive”, 29.7% for “*moch'* + infinitive”, and 27.5% for “*uspet'* + infinitive”.

The results of the comparison between 31 Gorky’s works and the 10 works from the first half of the 20th century regarding the frequency of word insertion in “verbs expressing possibility and ability + infinitive” are summarized in Table 23.

Table 23. Frequency of word insertion in “verbs expressing possibility and ability + infinitive” in 31 Gorky’s works and in 10 works from the first half of the 20th century

E	31 Gorky’s works	10 works of the first half of the 20th century
<i>umet'</i>	44/260 (16.9%)	6/35 (17.1%)
<i>moch'</i>	271/1063 (25.5%)	174/586 (29.7%)
<i>uspet'</i>	24/129 (18.6%)	19/69 (27.5%)
Total	339/1452 (23.3%)	198/685 (28.9%)

$$\chi^2=0.72986. v=3. p<0.975$$

The following points can be drawn from this table.

The rate of word insertion in “*umet'* + infinitive” is 16.9% in Gorky’s works, compared with 17.1% in works by authors from the first half of the 20th century. For “*moch'* + infinitive”, the rate is 25.5% in Gorky’s works and 29.7% in the works of these authors. For “*uspet'* + infinitive”, the rate is 18.6% in Gorky’s works and 27.5% in the works of the same period.

Although the difference in the rate of word insertion for “*umet'* + infinitive” is minimal, the rates for “*moch'* + infinitive” and “*uspet'* + infinitive” show that Gorky’s works generally exhibit a lower frequency of word insertion in “verbs expressing possibility and ability + infinitive” than the ten works from the first half of the 20th century.

Table 24 summarizes the percentage of cases in which a word is inserted into “verb + infinitive” across the five lexical-semantic groups discussed above, comparing Gorky’s works with the ten works from the first half of the 20th century.

The leftmost vertical column of this table lists the five verb groups, while the horizontal columns show the rate at which a word is inserted into “verb + infinitive” for each group in the respective works.

Table 24. Frequency of word insertion in “verb + infinitive” in 31 Gorky’s works and in 10 works from the first half of the 20th century

		31 Gorky’s works	10 works of the first half of the 20th century
A	<i>nachat'</i>	87/638 (13.6%)	26/175 (14.9%)
	<i>prodolzhat'</i>	14/90 (15.6%)	12/65 (18.5%)

	<i>perestat'</i>	10/113 (8.8%)	6/61 (9.8%)
B	<i>starat'sja</i>	35/169 (20.7%)	18/71 (25.3%)
	<i>smet'</i>	3/15 (20.0%)	5/18 (27.8%)
	<i>sobirat'sja</i>	8/52 (15.4%)	5/32 (15.6%)
C	<i>prijtis'</i>	12/69 (17.4%)	17/70 (23.9%)
	<i>izvolit'</i>	0/4 (0%)	1/7 (14.3%)
	<i>sledovat'</i>	15/83 (18.1%)	2/11 (18.2%)
D	<i>khotet'</i>	108/633 (17.1%)	76/299 (25.4%)
	<i>zhelat'</i>	17/138 (12.3%)	5/35 (14.3%)
	<i>ljubit'</i>	27/144 (18.8%)	4/16 (25.0%)
E	<i>umet'</i>	44/260 (16.9%)	6/35 (17.1%)
	<i>moch'</i>	271/1063 (25.5%)	174/586 (29.7%)
	<i>uspet'</i>	24/129 (18.6%)	19/69 (27.5%)
	Total	675/3600 (18.8%)	376/1550 (24.3%)

$$\chi^2=13.90255. v=15. p<0.975$$

Table 24 clearly and concisely summarizes the findings presented in this chapter. Across all five verb groups, the rate of word insertion into “verb + infinitive” is lower in Gorky’s works than in those of his contemporaries. This tendency is accurately reflected in the total values at the bottom of the table: the average insertion rate in Gorky’s works is 18.8%, whereas the corresponding rate in the ten works by his contemporaries is 24.3%.

As shown earlier, the rate of word insertion into “verb + infinitive” in literary works across four historical periods (late 18th–early 19th century, late 19th century, early 20th century, and late 20th century) is lowest in the first half of the 20th century (see Table 6). Moreover, within this already low-insertion period, Gorky’s works consistently exhibit an even lower rate of word insertion than those of other authors from the same era.

Taken together, these observations allow for the following inference.

When the Soviet Union was established in the first half of the 20th century, the Union of Soviet Writers was created as part of the broader project of building a socialist state. Gorky stood at the center of this organization and was celebrated as a model for writers of the early Soviet period. Authors of his generation often shaped their writing in ways that aligned with the politically influential Gorky.

This study highlights one syntactic feature characteristic of Gorky’s works: the notably low rate of word insertion into compound verb predicates. While early 20th-century writers undoubtedly possessed their own stylistic preferences, it is plausible that their writing was influenced—directly or indirectly—by Gorky in ways that resonated with the ideological aims of the time. The desire among writers to retain their own style to some extent rather than completely imitate Gorky’s technique may be reflected in the difference in the frequency of the insertion of words into “verb + infinitive” between Gorky’s works and those of writers in the first half of the 20th century.

5. Conclusion.

This paper examined the frequency with which a word is inserted into compound verb predicates and analyzed how this frequency varies across historical periods. The analysis revealed that Russian literary works from the first half of the 20th century exhibit the lowest rate of word insertion into compound verb predicates within the 200 years from the late 18th century to the late 20th century. Moreover, the fluctuation in insertion rates during this period

is remarkably uniform. This uniformity can be attributed to the political circumstances of the time.

I.V. Stalin employed literature as an instrument for constructing a socialist state and granted significant authority to M. Gorky, who became the central figure of Soviet literary policy. Throughout Gorky's works, the rate of word insertion into compound verb predicates consistently remained low. Writers of that era, compelled to conform to political expectations, often imitated Gorky's expressive techniques. This imitation appears to be a major factor behind the overall low insertion rate observed in literary works of the first half of the 20th century.

Under Stalin, Gorky was elevated to the status of a symbol and the "father" of socialist realism. After Stalin died in 1953—and especially following the 20th Congress of the Communist Party of the Soviet Union in 1956—Gorky's influence on Soviet literary circles changed noticeably. It did not disappear, but it became far less monolithic and ideologically prescriptive. His figure ceased to function as an "untouchable canon," creating space for a re-evaluation of both his works and the broader role of literature in society. Correspondingly, the frequency of word insertion into compound verb predicates in literary works began to rise.

References:

1. Allan J. (2023) Maxim Gorky and the Politics of Rapprochement: Political Life in the Pre-Terror] PhD Thesis, University of Glasgow College of Social Sciences Department of Central and East European Studies
2. Bogdanova A.(2025) Russkaq literatura - istorija, epokhi i kljuचेvye pisateli [Russian Literature: History, Eras, and Key Writers]. vc.ru
3. Bulgakov M. A (1931) Письма 1910–1940 [Pis'ma. 1910-1940]. 1910–1940. Moskva: 1997.
4. Eremina L.I. (1974) Predikativy kak sredstvo izobrazitel'nosti v sisteme jazyka khudozhestvennoj literatura [Predicatives as a means of figurativeness in the language system of fiction]. Russkij jazjke v shkole. pp.73-76
5. Fadeev A.A. (1934) Pervyj vsesojuznyj s''ezd sovetskikh pisatelej. Stenograficheskij otchyot [The First All-Union Congress of Soviet Writers. Verbatim report. Moskva. Izdatel'stvo «Khudozhestvennaja literature».
6. Fedin K.A. (1977) Gorkiy sredi nas [M. Gorky is among us. Moskva. Izdatel'stvo «Sovetskij pisatel'».
7. Ivanova T. P. (1982) Sintaksicheskie osobennosti khudozhestvennoj prozy M. Gor'kogo [Syntactic features of M. Gorky's fiction]. dis. ... kand. filol. nauk. Moskva. 185 s.
8. Ivanov V.V. (1934) Pervyj vsesojuznyj s''ezd sovetskikh pisatelej. Stenograficheskij otchyot [The First All-Union Congress of Soviet Writers. Verbatim report. Moskva. Izdatel'stvo «Khudozhestvennaja literature».
9. Karimova N. V. (2021) Russkaja literature [Russian literature]. Ekonomika i sotsium. No.12 (91) -2
10. Khrapchenko M.B. (1975) Tvorcheskaja individual'nost' pisatelja i razvitie literatury [The creative individuality of the writer and the development of literature]. Moskva. Sovetskij pisatel'.
11. Kitajo M. (2025). The combination of verbs and infinitives in Russian literary works from the end of the 18th to the end of the 20th century," The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CC&ES) Vol. 10, Issue 1, pp.40-60.
12. Kozhevnikova N. A. (1974) Sintaksicheskie osobennosti prozy M. Gor'kogo [Syntactic features of M. Gorky's prose]. Filologicheskie nauki. № 2. pp. 45–56.
13. Kozhevnikova N.A. (1994) Tipy povestovovanija v ruskoj literature XIX-XX vv. [Types

- of narrative in Russian literature of the 19th-20th centuries]. Moskva. Institut russkogo jazyka RAN.
14. Kozhina M. N. (1981) Oratorskie elemente v proze M. Gor'kogo [Oratorical elements in the prose of M. Gor'kogo]. Russkaja rech'. № 4. pp.32-41.
 15. Layton S. (1994) Russian Literature and Empire. Conquest of the Caucasus from Pushkin to Tolstoy. Cambridge University Press
 16. Leonov L.M. (1934) Pervyj vsesozjuznyj s'ezd sovetskikh pisatelej. Stenograficheskij otchyt [The First All-Union Congress of Soviet Writers. Verbatim report. Moskva. Izdatel'stvo «Khudozhestvennaja literature».
 17. Semenova L. V. (1975) Ekspressivnyj sintaksis v proizvedenijakh M. Gor'kogo [Expressive syntax in the works of M. Gorky]. avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Leningrad. 24 s.
 18. Sholokhov M.A. (1936) Iz rechi o M. Gor'kom [From a speech about M. Gorky]. («Molot», 1936, 23 ijunja, № 4519.)
 19. Stalin I.V. (1936) Pamjati Maksima Gor'kogo [In memory of Maxim Gorky]. Pravda, 20 ijunja 1936 g.
 20. Titareva L.D. (2010) Literatura kak sredstvo ideologicheskogo kontrolja v sovetskoy kul'ture dovoennogo perioda [Literature as a means of ideological control in pre-war Soviet culture]. Zhurnal: Gumanitarnyj vektor. Serija: Pedagogika, psikhologija.
 21. Vinogradov V. V. (1982) Oчерki po istorii russkogo literaturnogo jazyka XVII-XIX vv. [Essays on the history of the Russian literary language of the 17th-19th centuries]. Moskva. «Vysshazh shkola»

Information about the Author:

Kitajo Mitsushi (Kyoto, Japan) – Ph.D. The owner of the Medal of Pushkin (Russian Federation National Award), professor, Head of the department of European languages, Faculty of Foreign Studies, Kyoto Sangyo University.

<https://orcid.org/iD-0009-0008-3118-8284>

e-mail: kitajo@cc.kyoto-su.ac.jp

Acknowledgments: The author thanks the reviewers for their consideration of the manuscript.

Authors' contribution: The work is solely that of the authors.

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-45-54

УДК(UDC): 378.147:37.013

*Svetlana M. Minasyan,
Yerevan State University Ijevan Branch
Ijevan, Armenia*

<https://orcid.org/iD-0000-0001-9301-4927>

*Anushavan A. Makaryan,
Yerevan State University
Yerevan, Armenia*

<https://orcid.org/iD-0009-0005-1654-2191>

*For citation: Minasyan S.M., Makaryan A.A. (2026)
Bridging the Gap Between Formal Competency Models and
the Professional Readiness of Future Teachers: a Theoretical Analysis.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 1-2 (2026), pp. 45-54 (in USA)*

Manuscript received: 27/01/2026

Accepted for publication: 15/03/2026

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

DISCREPANCY BETWEEN FORMAL COMPETENCY MODELS AND THE PROFESSIONAL READINESS OF PRE-SERVICE TEACHERS: A THEORETICAL ANALYSIS

РАСХОЖДЕНИЕ МЕЖДУ ФОРМАЛЬНЫМИ МОДЕЛЯМИ КОМПЕТЕНЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТЬЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Abstract:

This article presents a theoretical and analytical examination of professional teacher education under conditions of socio-economic transformation, educational digitalization, and increasing social responsibility of the teaching profession. The study addresses the gap between formally implemented competency-based models and the actual professional readiness of future teachers.

Based on a systematic analysis of international and national academic literature, the paper identifies key contradictions between the declared goals of teacher education modernization and prevailing training practices. The findings demonstrate that reducing professional preparation to a set of measurable competencies leads to the instrumentalization (John Dewey) of learning outcomes, weakened professional motivation, limited practical readiness, and challenges in forming a professional identity.

As a conceptual framework for overcoming these limitations, the study proposes the integration of competency-based and meta-competency approaches. Meta-competencies are

conceptualized as integrative capacities that support reflective practice, critical thinking, professional adaptability, and continuous professional development.

The analysis further highlights a set of social and pedagogical conditions that significantly influence the effectiveness of teacher education, including the development of a reflective educational environment, institutional support for professional identity formation, academic integrity, and collaborative pedagogical partnerships. The proposed theoretical framework contributes to contemporary discussions on teacher education reform and may serve as a foundation for empirical research and curriculum development in higher pedagogical education.

Keywords: teacher education; professional readiness; competency-based approach; meta-competencies; reflective practice; professional identity; educational environment

Аннотация:

Данная статья представляет теоретико-аналитическое исследование профессионального педагогического образования в условиях социально-экономических трансформаций, цифровизации образования и возрастающей социальной ответственности педагогической профессии. Исследование рассматривает разрыв между формально внедрёнными компетентностными моделями и реальной профессиональной готовностью будущих учителей.

На основе системного анализа международной и национальной научной литературы в статье выявляются ключевые противоречия между заявленными целями модернизации педагогического образования и существующими практиками подготовки. Полученные результаты показывают, что сведение профессиональной подготовки к набору измеряемых компетенций приводит к инструментализации (Джон Дьюи) результатов обучения, ослаблению профессиональной мотивации, ограниченной практической готовности и трудностям в формировании профессиональной идентичности.

В качестве концептуальной основы для преодоления данных ограничений в исследовании предлагается интеграция компетентностного и метакомпентностного подходов. Метакомпетентности рассматриваются как интегративные способности, обеспечивающие рефлексивную практику, критическое мышление, профессиональную адаптивность и непрерывное профессиональное развитие.

Анализ также выявляет ряд социально-педагогических условий, которые существенно влияют на эффективность подготовки учителей, включая развитие рефлексивной образовательной среды, институциональную поддержку формирования профессиональной идентичности, академическую добросовестность и сотрудничество в рамках педагогических партнёрств. Предложенная теоретическая модель способствует современным дискуссиям о реформировании педагогического образования и может служить основой для эмпирических исследований и разработки образовательных программ в системе высшего педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование; профессиональная готовность; компетентностный подход; метакомпетентности; рефлексивная практика; образовательная среда; профессиональная идентичность

Введение (Introduction)

Ускорение социальных, технологических и культурных изменений в условиях глобальной неопределённости существенно трансформирует требования к системе высшего педагогического образования. Современное общество ожидает от выпускника педагогического вуза не только владения профессиональными знаниями и умениями, но и способности к рефлексии, саморазвитию, профессиональной адаптивности и ответственному принятию педагогических решений в условиях высокой социальной значимости профессии учителя.

Несмотря на декларируемые процессы модернизации высшего образования, в реальной образовательной практике сохраняется разрыв между формально заданной компетентностной моделью выпускника и его фактической готовностью к профессиональной деятельности. Данный разрыв проявляется в дефиците практических умений, снижении профессиональной мотивации студентов, кризисе педагогической идентичности и затруднениях в адаптации к быстро меняющимся образовательным условиям.

В условиях цифровизации образования, активного внедрения искусственного интеллекта и роста информационных рисков особую актуальность приобретает проблема формирования не только профессиональных компетенций, но и метакомпетенций, обеспечивающих осознанную педагогическую деятельность, критическое мышление и профессиональную устойчивость будущего учителя. Эти изменения требуют пересмотра традиционных подходов к профессиональной подготовке педагогических кадров и обновления модели выпускника педагогического образования.

Современный этап развития высшего педагогического образования характеризуется не только процессами реформирования, но и нарастающими противоречиями между декларируемыми целями образовательных преобразований и практикой их реализации. Несмотря на переход к компетентностной модели подготовки специалистов, в системе высшего образования сохраняется ориентация на формальное освоение учебных программ, что не обеспечивает формирования целостной профессиональной готовности будущих педагогов.

Используемая в образовательной политике терминология «модернизация образования» предполагает смену образовательной парадигмы, однако на практике данный процесс часто сопровождается фрагментарностью и несогласованностью реформ. В этом контексте актуализируется положение Т. Куна о парадигматических изменениях, согласно которому развитие науки и образования происходит не линейно, а через кризисы, требующие переосмысления базовых оснований профессиональной деятельности. Гуманитарный и антропологический поворот в философии образования ориентирует педагогическое образование на рассмотрение личности обучающегося как субъекта профессионального и жизненного самоопределения, а не как носителя формально заданных компетенций.

В условиях социально-экономических трансформаций и цифровизации образовательной среды возрастает необходимость разработки новой модели выпускника педагогического образования, способного эффективно действовать в ситуации неопределённости, профессиональных рисков и повышенной социальной ответственности. Как отмечают В. А. Попков и А. В. Коржув, высшее

профессиональное образование выступает важнейшим социальным институтом, обеспечивающим подготовку молодого поколения к решению профессиональных задач и предполагающим высокий уровень сформированности умений, навыков и способности к их постоянному развитию. Однако на практике данные характеристики нередко носят декларативный характер и не находят полноценного отражения в реальных образовательных результатах.

Современные исследования подчёркивают, что ограничение профессиональной подготовки рамками набора компетенций не позволяет сформировать целостную профессиональную готовность будущего педагога. Компетентностный подход, являясь значимым этапом развития педагогического образования, требует дальнейшего углубления и дополнения за счёт формирования метакомпетенций, обеспечивающих осознанную, рефлексивную и ценностно ориентированную педагогическую деятельность.

Профессиональная компетентность, по определению В. Д. Симоненко и М. В. Ретивых, представляет собой интегративную характеристику личности специалиста, включающую совокупность знаний, умений, навыков и профессионального опыта. Вместе с тем в условиях динамично меняющейся образовательной среды успешность профессиональной деятельности всё в большей степени определяется не объёмом усвоенных знаний, а способностью к критическому мышлению, самоанализу, принятию решений и профессиональной адаптации.

В данном контексте особое значение приобретает категория метакомпетенций. В научных исследованиях подчёркивается, что метакомпетенции представляют собой совокупность концептуальных, межличностных и профессионально-личностных характеристик, включающих познавательные, критические и рефлексивные умения. Они выступают фундаментом формирования профессиональных компетенций, обеспечивая способность к осмыслению, интерпретации и применению знаний в нестандартных и неопределённых педагогических ситуациях.

Метакомпетенции не подменяют профессиональные умения, а создают условия для их устойчивого развития и обновления. Как отмечают зарубежные исследователи, без сформированных метакомпетенций невозможны рассуждение, понимание и осознанное принятие профессиональных решений, что особенно значимо для педагогической деятельности, связанной с высокой степенью социальной ответственности и межличностного взаимодействия.

С учётом вышеизложенного возникает необходимость разработки концепции совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров, ориентированной на интеграцию компетентностного и метакомпетентностного подходов, обновление содержания профессиональных функций и внедрение современных образовательных технологий. Решение данных задач предполагает пересмотр требований к модели выпускника педагогического образования, применение междисциплинарных подходов и прогнозирование новых образовательных результатов.

Целью настоящего исследования является теоретико-аналитическое обоснование необходимости интеграции компетентностного и метакомпетентностного подходов в профессиональной подготовке будущих учителей, а также выявление ключевых социально-педагогических условий, обеспечивающих формирование их

профессиональной готовности в условиях неопределённости и цифровой трансформации образования.

Материалы и методы (Materials and Methods)

Наши наблюдения показывают, что у значительной части студентов педагогического образования наблюдается дефицит практических навыков, сниженная учебной и профессиональная мотивация, а также неопределённость профессионального самоопределения. Эти проблемы усугубляются низким социальным статусом педагогической профессии, несоответствием ожиданий студентов реальным условиям профессиональной деятельности и формализацией образовательного процесса.

Как показывают наблюдения и опыт работы, которые основаны на исследовательском и сравнительном подходе, на использовании разнообразных методах теоретического анализа, синтеза, сравнения и контент-анализа, появляется необходимость переосмыслению учебных программ, учебников и методов работы именно в области рефлексивного обучения. В качестве подтверждения изучены материалы исследования международных и национальных научных публикаций по вопросам педагогического образования, компетентностного образования, метакомпетенций и рефлексивного обучения.

Для подтверждения методологического обоснования был проведен контент-анализ академических источников, опубликованных в период с 2010 по 2026 год, для выявления ключевых тенденций, противоречий и концептуальных подходов к профессиональной подготовке в высшем педагогическом образовании (Schön D. A. - 1983, Caena F.-2014, Darling-Hammond L.-2024). Особое внимание уделено работам, посвященным формированию профессиональной идентичности, рефлексивной практике и развитию метакомпетенций.

Методологическая основа исследования объединяет компетентностный, системный, антропологический и студентоцентрический подходы, что позволяет провести всесторонний анализ процессов профессиональной подготовки в педагогическом образовании.

Среди ключевых причин обозначенных проблем можно выделить искажение системы профессиональных ценностей, отсутствие целостной образовательной и культурной среды в педагогическом образовании, а также несогласованность стратегий повышения квалификации педагогических кадров с реальными задачами модернизации высшего образования. Устранение данных противоречий является необходимым условием формирования устойчивой профессиональной идентичности будущего педагога.

Педагогическая профессия представляет собой динамично развивающийся социальный феномен, значимость которого определяется не только образовательными, но и социально-экономическими и культурными факторами. В условиях современных вызовов профессия учителя приобретает особое значение с точки зрения устойчивого развития общества и национальной безопасности, что требует системного обновления подходов к профессиональной подготовке педагогических кадров.

В связи с этим целью настоящего исследования является теоретико-аналитическое обоснование необходимости интеграции компетентностного и метакомпетентностного подходов в профессиональной подготовке будущих учителей, а

также выявление ключевых социально-педагогических условий, обеспечивающих формирование их профессиональной готовности в условиях неопределённости и цифровой трансформации образования.

Результаты (Results)

Проведённый теоретико-аналитический анализ научной литературы и эволюции компетентностного подхода в педагогическом образовании позволил выявить ряд устойчивых противоречий, влияющих на реальную профессиональную готовность будущих педагогов. Полученные результаты структурированы в виде четырёх аналитических выводов.

1. Противоречие между формальной реализацией компетентностного подхода и содержательным профессиональным развитием

Результаты анализа показывают, что внедрение компетентностно-ориентированных стандартов в педагогическом образовании в большинстве случаев носит формально-нормативный характер. Приоритет отдается измеримым и легко контролируемым результатам обучения, что приводит к редукции профессиональной подготовки до набора инструментальных навыков. Вследствие этого компетенции утрачивают ценностно-смысловое содержание и слабо связаны с профессиональной идентичностью, педагогической рефлексией и ответственностью учителя.

2. Недостаточное внимание к формированию метакомпетенций как основы профессиональной адаптивности.

Анализ современных концепций (в частности, OECD Future of Education and Skills 2030) показал, что в образовательных программах недостаточно представлены метакомпетенции, обеспечивающие профессиональную гибкость и способность к работе в условиях неопределённости. Метакомпетенции выполняют интегративную функцию, объединяя предметные, педагогические и личностные ресурсы будущего учителя. Они позволяют интерпретировать сложные педагогические ситуации, принимать обоснованные решения и выстраивать траектории непрерывного профессионального развития.

3. Зависимость эффективности профессиональной подготовки от социально-педагогических условий университетской среды.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что профессиональная подготовка будущих педагогов не может рассматриваться исключительно как результат освоения образовательных программ. Существенное влияние оказывают социально-педагогические условия университетской среды, включая качество культурно-образовательного пространства, наличие практик рефлексивного обучения, механизмы педагогической поддержки и соблюдение принципов академической честности. Отсутствие данных условий снижает потенциал даже формально выстроенных компетентностных моделей.

4. Необходимость интеграции компетенционного и метакомпетентностного подходов.

Обобщение результатов анализа позволило выделить ключевые социально-педагогические условия, определяющие эффективность профессиональной подготовки будущих учителей:

- интеграция компетентностного и метакомпетентностного подходов;
- развитие рефлексивной образовательной среды;
- педагогическая поддержка формирования профессиональной идентичности;
- содействие академической свободе и академической честности;
- укрепление сотрудничества между студентами и преподавателями как формы профессионального партнёрства.

Таблица №1. Противоречия между формальными компетенциями и метакомпетенциями в педагогическом образовании. Contradictions between Formal Competencies and Metacompetencies in Teacher Education

Формальная модель компетенций	Метакомпетентностный подход
Ориентация на измеримые результаты	Ориентация на профессиональное развитие
Фрагментарные навыки	Интегративные способности
Внешний контроль и стандартизация	Саморегуляция и рефлексия
Ограниченная адаптивность	Готовность к неопределённости
Формальное соответствие стандартам	Формирование профессиональной идентичности

Обсуждение (Discussion)

Полученные результаты согласуются с выводами широкого круга международных исследований, критикующих редуционистское понимание компетентностного подхода в педагогическом образовании. Современная научная дискуссия указывает на то, что ориентация исключительно на формализованные и измеримые компетенции ограничивает потенциал профессиональной подготовки учителей и не отражает сложности педагогической деятельности в условиях неопределённости и социальной ответственности.

В частности, выводы настоящего исследования коррелируют с позицией Г. Биесты, который подчёркивает, что чрезмерная инструментализация образования приводит к утрате его ценностного и субъектного измерения. Аналогичным образом Л. Дарлинг-Хаммонд указывает на необходимость интеграции рефлексивных, этических и контекстуальных компонентов в подготовку педагогов, поскольку именно они обеспечивают устойчивую профессиональную практику, а не формальное соответствие стандартам.

Выявленная в ходе исследования роль метакомпетенций подтверждает актуальность перехода от узко понимаемых профессиональных навыков к более комплексным способностям, включающим критическое мышление, профессиональное суждение, адаптивность и готовность к непрерывному обучению. Такой подход соответствует международным рамочным моделям, в том числе концепции OECD (Future of Education and Skills 2030), где метакомпетенции рассматриваются как ключевой ресурс профессиональной мобильности и педагогической автономии.

С теоретической точки зрения результаты исследования могут быть интерпретированы в контексте парадигматического сдвига, описанного Т. Куном. Современное педагогическое образование сталкивается с кризисом объяснительных и нормативных моделей, основанных на линейной логике «цель — результат». В этих

условиях становится необходимым переосмысление фундаментальных оснований профессиональной подготовки, включая пересмотр статуса компетенций и переход к интегративным образовательным моделям.

Особое значение в обсуждении результатов приобретает акцент на социально-педагогических условиях университетской среды. Полученные выводы подтверждают международную позицию о том, что эффективность профессиональной подготовки формируется не только через содержание учебных программ, но и через институциональную культуру, характер педагогического взаимодействия, наличие рефлексивных практик и уровень академической честности. Таким образом, профессиональная готовность будущих учителей возникает как результат сложного взаимодействия образовательных, социальных и культурных факторов, а не как сумма формально усвоенных компетенций.

В целом, результаты исследования встраиваются в актуальную международную дискуссию о необходимости перехода от формально-компетентностных моделей к более целостным, ценностно и рефлексивно ориентированным подходам в педагогическом образовании.

Заключение (Conclusion)

Настоящее теоретико-аналитическое исследование позволяет сделать вывод о том, что существующие модели профессиональной подготовки в педагогическом образовании в значительной степени не отвечают современным образовательным и социальным вызовам. Формальная реализация компетентностного подхода, ориентированная преимущественно на стандартизируемые и измеримые результаты, не обеспечивает формирования целостной профессиональной готовности будущих учителей и ограничивает их способность к рефлексивной и ответственной педагогической деятельности.

Ключевым результатом исследования является обоснование необходимости интеграции компетентностного и метакомпетентностного подходов как методологической основы обновления педагогического образования. Метакомпетенции рассматриваются не как дополнение к профессиональным навыкам, а как системообразующий элемент, обеспечивающий профессиональную адаптивность, способность к интерпретации педагогических ситуаций и готовность к непрерывному профессиональному развитию в условиях неопределённости и цифровой трансформации образования.

Полученные выводы также подтверждают, что эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов определяется не только содержанием образовательных программ, но и совокупностью социально-педагогических условий университетской среды. К числу таких условий относятся развитие рефлексивной образовательной культуры, педагогическая поддержка формирования профессиональной идентичности, соблюдение принципов академической свободы и честности, а также выстраивание партнёрских отношений между студентами и преподавателями. Отсутствие данных условий снижает потенциал даже формально выстроенных компетентностных моделей.

Теоретические положения, сформулированные в статье, создают концептуальную основу для обновления программ педагогического образования и разработки современной модели подготовки выпускников, ориентированной на профессиональную

устойчивость, рефлексивную практику и социальную ответственность. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы как база для дальнейших эмпирических исследований, направленных на проверку эффективности интегративных моделей подготовки учителей, а также для разработки практико-ориентированных реформ в системе высшего педагогического образования.

В целом, проведённый анализ подтверждает необходимость перехода от формально-нормативного понимания компетентного подхода к более целостным и гуманистически ориентированным образовательным моделям, способным обеспечить долгосрочное профессиональное развитие будущих педагогов.

Таким образом, наши заключения обосновывают необходимость переосмысления профессиональной подготовки в педагогическом образовании в ответ на современные образовательные вызовы. Нами утверждается, что эффективность педагогического образования зависит от интеграции компетентного и метакомпетентного подходов в благоприятной социально-педагогической среде.

Выявленные условия обеспечивают концептуальную основу для обновления программ педагогического образования и разработки современной модели подготовки выпускников, ориентированной на профессиональную устойчивость, рефлексивную практику и социальную ответственность. Теоретические предпосылки, рассмотренные нами, могут послужить основой для эмпирических исследований и практических реформ в высшем педагогическом образовании.

References:

1. Kuhn, T. S. *The Structure of Scientific Revolutions*. — 3rd ed. — Chicago: University of Chicago Press, 1996. — 264 p. (pp. 66–91).
2. Biesta G. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. — London: Routledge, 2015. — 160 p. (pp. 34–57).
3. Fullan, M., Quinn, J. *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. — Thousand Oaks: Corwin, 2016. — 192 p. (pp. 71–98).
4. Bogo M., Rawlings M., Katz E., Logie C. *Using Simulation in Assessment and Teaching*. — Alexandria, VA: CSWE Press, 2014. — 212 p. (pp. 1–23).
5. Caena F. *Developing a European Framework for the Teaching Profession*. — Brussels: European Commission, 2014. — 96 p. (pp. 15–38).
6. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. *Effective Teacher Professional Development*. — Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017. — 76 p. (pp. 7–29).
7. Berman R., Brown S., McCartney S. Competence is not enough: Meta-competence and accounting education. *Accounting Education*, 1995, Vol. 4(1), pp. 43–53.
8. Schön D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. — New York: Basic Books, 1983. — 384 p. (pp. 49–69).
9. OECD. *Future of Education and Skills 2030: Education Working Paper*. — Paris: OECD Publishing, 2020. — 78 p. (pp. 10–31).
10. Popkov V. A., Korzhuev A. V. *Theory and Practice of Higher Professional Education*. — Moscow: Academic Project, 2004. — 432 p. (pp. 102–128).

Information about the Authors:

Svetlana M. Minasyan (Yerevan, Armenia) – Ph.D., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Russian Language and Literature, Yerevan State University, Ijevan Branch.

Email: s.minasyanpmesi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9301-4927>

ID Scopus – 56-57-6171-400

Anushavan A.Makaryan (Yerevan, Armenia) - PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Advisor to the Rector of Yerevan State University. Research interests: management of educational processes, innovative methods and technologies, quality management of education, and development of society.

E-mail: a.makaryan@ysu.am

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1654-2191>

Acknowledgments: I would like to thank my reviewers.

Authors' contribution: The work is solely that of the authors.

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-55-61

УДК(UDC): УДК 330.15:502/504

*Natalia I. Sokolova,
Financial University Under the Government of the Russian Federation
Moscow, Russia*

<https://orcid.org/iD-0000-0001-5047-6750>

*For citation: Sokolova Natalia I. (2026)
Development of Leadership Potential in Higher Education Institutions as a Predictor of
Professional Success.*

*Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 1-2 (2026), pp. 55-61 (in USA)*

Manuscript received: 07/02/2026

Accepted for publication: 15/03/2026

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP POTENTIAL IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A PREDICTOR OF PROFESSIONAL SUCCESS

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КАК ПРЕДИКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА

Abstract:

This study explores the development of leadership potential among university students as a predictor of professional success in the contemporary VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) environment. While leadership has been widely examined within management theory, its systematic integration into higher education curricula remains insufficiently conceptualized. The pedagogical novelty of this research lies in the design and implementation of an integrated instructional model that embeds leadership development into a subject-specific academic course through experiential and interactive learning strategies.

The study draws upon transformational leadership theory (Bass, 1985), experiential learning theory (Kolb, 1984), and the ability model of emotional intelligence (Mayer & Salovey, 1997) as its conceptual framework. Leadership potential is understood as a multidimensional construct combining motivational orientation, cognitive flexibility, emotional regulation, and behavioral initiative. The proposed pedagogical model integrates project-based learning, structured role simulations, student self-governance practices, and mentoring elements within a management-oriented English language course.

A quasi-experimental pre-test/post-test design (n = 87) was employed to evaluate the effectiveness of the intervention. Statistical analysis revealed significant improvements ($p < 0.01$) in students' self-assessed competencies related to public speaking confidence, responsibility in teamwork, intercultural communication, conflict resolution, and

understanding of leadership styles. The findings demonstrate that leadership-oriented curriculum design can function as a measurable developmental mechanism rather than a peripheral educational add-on.

The study contributes to contemporary educational theory by substantiating the view that leadership formation should be embedded within disciplinary instruction and treated as a strategic component of human capital development in higher education.

Keywords: leadership, integrated instructional model, interactive learning method, statistical analysis, educational theory

Аннотация:

В статье рассматривается развитие лидерского потенциала студентов высших учебных заведений как предиктора профессионального успеха в условиях современного VUCA-мира (нестабильности, неопределённости, сложности и неоднозначности). Несмотря на то, что феномен лидерства широко изучается в рамках теории управления, его системная интеграция в образовательные программы высшей школы остаётся недостаточно концептуализированной. Педагогическая новизна исследования заключается в разработке и реализации интегрированной учебной модели, предусматривающей включение развития лидерского потенциала в содержание конкретной учебной дисциплины посредством использования методов опытного и интерактивного обучения.

Теоретической основой исследования выступают теория трансформационного лидерства (Bass, 1985), теория опытного обучения (Kolb, 1984) и модель способностного эмоционального интеллекта (Mayer & Salovey, 1997). Лидерский потенциал трактуется как многомерный конструкт, объединяющий мотивационную направленность, когнитивную гибкость, эмоциональную регуляцию и поведенческую инициативность. Предложенная педагогическая модель интегрирует проектное обучение, структурированные ролевые симуляции, практики студенческого самоуправления и элементы наставничества в рамках курса английского языка управленческой направленности.

Для оценки эффективности образовательного вмешательства использовался квазиэкспериментальный дизайн с предварительным и итоговым тестированием ($n = 87$). Статистический анализ выявил значимые улучшения ($p < 0,01$) по показателям самооценки компетенций, связанных с уверенностью в публичных выступлениях, ответственностью в командной работе, межкультурной коммуникацией, разрешением конфликтов и пониманием различных стилей лидерства. Полученные результаты демонстрируют, что ориентированное на лидерство проектирование учебных программ может выступать измеряемым механизмом развития, а не периферийным дополнением к образовательному процессу.

Исследование вносит вклад в современную педагогическую теорию, обосновывая необходимость интеграции формирования лидерских качеств в предметное обучение и рассмотрения данного направления как стратегического компонента развития человеческого капитала в системе высшего образования.

Ключевые слова: лидерство, интегрированной учебной модели, метод интерактивного обучения, статистический анализ, педагогическая теория

Discussion

In modern scientific literature, the concept of leadership potential is often interpreted in different ways. Some authors see it as a set of innate qualities, while others see it as a combination of acquired skills. However, the most productive approach seems to be an integrative one, which considers leadership potential as a complex combination of motivational, cognitive, emotional, and behavioral elements [5].

The motivational and value component determines a person's focus on achieving common goals and willingness to take responsibility. Cognitive is associated with the ability to analyze situations, predict consequences, and make decisions. The emotional-volitional component provides stress tolerance, self-regulation, and empathy. Behavioral is manifested in specific actions: organization of teamwork, delegation, and motivation.

It is important to emphasize that leadership potential is not a fixed characteristic, but rather a quality that can and should be cultivated through purposeful pedagogical efforts. In this regard, higher education offers unique opportunities to develop leadership skills through a variety of academic and extracurricular activities.

Project-based learning is recognized as one of the most effective mechanisms for developing leadership potential. Unlike traditional lecture and seminar classes, project-based learning immerses the student in a situation of a real task that requires independent planning, role allocation, resource search, and presentation of the result [6]. It is in project activity that a student first encounters the need to coordinate the actions of others, resolve conflicts, and take responsibility for the overall result.

Research shows that students who regularly participate in project teams demonstrate higher scores on the scales of initiative, organization, and communicative competence [7]. In addition, project-based learning promotes the development of reflection. Participants are forced to analyze not only the objective result, but also their own role in the team, which is the basis for forming a leadership position.

Another significant institution for the development of leadership potential is the student government. Through participation in student councils and organization of events and volunteer projects, students gain real managerial experience. E.A. Zorina notes that "it is through student government that students first experience leadership roles and learn about responsibility, not only for themselves but also for others" [8, p. 56].

The student government must foster an environment where leadership skills are valued and supported. Students who successfully organize events or lead initiative groups gain respect from their peers, which enhances their leadership identity. Research shows that graduates who have actively participated in student government tend to advance in their careers 25% faster on average and are less likely to experience difficulties adapting to the workplace [9].

The third important element of the leadership development system is mentoring. This is when students receive guidance and support from teachers, undergraduate peers, or invited professionals. Through mentoring, students can receive feedback on their performance, learn about leadership patterns, and adjust their development trajectory.

In recent years, universities in Russia have been introducing tutoring and career counseling programs to help students identify their leadership qualities and explore areas where they can apply them. These programs provide students with the opportunity to gain valuable experience and gain confidence in their abilities [10].

Mentoring plays a significant role in the process of professional socialization. Interaction with successful professionals and graduates who have achieved high positions provides a realistic understanding of the demands of the job market and ways to succeed. Interviews with employers reveal that they value not only the knowledge of young professionals but also their ability to learn from more experienced colleagues. This is directly linked to the mentoring experiences gained during university [11].

These mechanisms can and should be complemented by purposeful work on the formation of leadership competencies within the framework of specific training courses. An example of such integration is the English Language discipline taught to students of the Financial University under the Government of the Russian Federation. In the textbook "English in Management. Part 3. Functions: Organizing, Leading, Motivating, Controlling" [12], a separate section is devoted to the topic of leadership. It includes authentic texts, cases, role-playing games, and project assignments specially designed to develop leadership skills in future managers.

The structure of this section is based on the key functions of management, with a focus on the "leading" function. In the beginning, students learn about the theoretical foundations of leadership, including the differences between leaders and managers, the main leadership theories (trait theory, behavioral approach, and situational leadership), and concepts of power and influence. They also learn about leadership styles, such as authoritarian, democratic, and liberal.

The text material is supported by comprehension tasks and vocabulary exercises that introduce professional terms related to leadership, such as leadership traits, contingency theory, charismatic leaders, delegation, and empowerment.

The structure of the section is built around the key functions of management, with an emphasis on the "Leading" function. At the beginning of the section, students get acquainted with the theoretical foundations of leadership: the differences between a leader and a manager, the main theories of leadership (theory of traits, behavioral approach, situational leadership), concepts of power and influence, and leadership styles (authoritarian, democratic, liberal). The text material is accompanied by comprehension tasks and lexical exercises that introduce professional terminology (leadership traits, contingency theory, charismatic leader, delegation, empowerment, etc)

This is followed by practice-oriented tasks:

Case 1: "Leading a Diverse Team" - students are invited to analyze a conflict situation in a multicultural team and develop a strategy for its resolution, considering the different cultural and personal characteristics of team members. This case requires applying knowledge of leadership styles and intercultural communication skills.

Case 2: "Motivating Employees During Change" — the situation of organizational change that has caused resistance among employees is considered. Students are tasked with proposing a program of motivational activities based on theories of motivation such as Maslow's hierarchy of needs, Herzberg's two-factor theory, and the theory of expectations.

The role-playing game "Board Meeting" simulates a meeting of a company's board of directors, where they decide on the choice of a development strategy. Each student plays a role (CEO, CFO, head of marketing, etc.) and defends their position, convinces opponents, and finds a compromise. This game allows students to practice their skills in argumentation, public speaking, and negotiation.

The project assignment "Designing a Motivation Program" requires students to work in small groups to develop a motivation system for a real or virtual company. They must create both tangible and intangible incentives and present their plans in the form of a presentation. The results will be defended in front of "shareholders" (other groups and the teacher), and this project requires not only theoretical knowledge but also creativity, teamwork, and the ability to assign roles.

In addition to the main content, the section also includes exercises aimed at developing emotional intelligence. These include analyzing video clips of leaders' nonverbal communication and discussing it with others, as well as self-reflective tasks where students evaluate their own leadership style using questionnaires and discuss the results with a partner.

To evaluate the effectiveness of this section, we surveyed second-year students at the Financial University who are studying management. The survey was anonymous and consisted of two stages: before starting the "Leading" section and after completing all classes and projects. We used a 10-point Likert scale, with 1 being the lowest score and 10 being the highest. The survey results are shown in Table 1 below.

Table 1.

The Dynamics of Students' Self-Assessment of Leadership Qualities Before and After Studying the Topic (average scores, n=87).

Quality	Before study	After study	Growth	t-Student's criterion	p-level
Confidence in public speaking	5.2	7.4	+2.2	8.14	<0.01
The ability to argue your position	5.8	7.9	+2.1	7.92	<0.01
Willingness to take responsibility in group work	4.9	7.1	+2.2	8.45	<0.01
Intercultural communication skills	5.0	7.3	+2.3	8.97	<0.01
Understanding different leadership styles	4.5	8.2	+3.7	12.34	<0.01
The ability to motivate others	4.7	7.0	+2.3	8.71	<0.01
The ability to resolve conflicts	5.1	7.2	+2.1	8.03	<0.01
Initiative in setting tasks	5.3	7.5	+2.2	8.29	<0.01

Source: compiled by the author

As can be seen from the table, there was a statistically significant positive increase in all measured parameters ($p < 0.01$). The largest increase was recorded in the "Understanding of Various Leadership Styles" indicator (+3.7 points), which was associated with a deep theoretical analysis and subsequent application of knowledge in case studies and role-playing games. A notable increase was also observed in confidence in public speaking and willingness to take on responsibility— these skills were actively developed during project presentations and role-playing exercises.

Additionally, students were asked to evaluate the usefulness of various work formats (on a 10-point scale). The highest ratings were given to the role-playing game "Board meeting" (average score 9.2), the case study "Leading a diverse team" (8.9), and the project assignment (8.7). This confirms that interactive methods that simulate real management situations are perceived by students as the most effective for developing leadership competencies.

Further, it should be noted that 82% of respondents noted that studying the section helped them better understand their own leadership qualities and growth areas. Many of the open-ended questions indicated that the acquired knowledge and skills are already being applied in other educational projects and extracurricular activities (student organizations, volunteering).

Why is the development of leadership potential so important for future career success? The answer lies in the changing nature of work in today's post-industrial economy. Even without a formal leadership role, modern specialists are constantly faced with tasks that require leadership skills, such as coordinating the efforts of their colleagues, initiating change, and convincing managers of the need for specific decisions [13]. Employers are increasingly looking not just for performers, but for "entrepreneurial" employees who can see opportunities and lead others.

Numerous longitudinal studies have confirmed that graduates who show leadership activity during their studies (participating in projects, leading student organizations, and winning competitions) tend to occupy higher positions and earn a higher income after 5-7 years compared to those who limit themselves only to studying [14]. This allows us to talk about leadership potential as a significant predictor of professional success, and its predictive power is comparable to academic performance.

However, it is important to emphasize that leadership potential is not solely associated with formal positions. Rather, it refers to a person's ability to influence others, propose solutions, and take initiative, regardless of their current position. These qualities allow graduates to adapt quickly to changes, remain in demand on the job market, and establish a long-term career despite uncertainty.

Conclusion

Through our analysis, we have drawn several conclusions.

First, developing students' leadership potential is a crucial part of modern higher education, going beyond traditional professional training. In today's VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous) world, leadership skills are essential for graduates to be competitive.

Second, universities have various institutional mechanisms in place to foster leadership qualities, such as project-based learning, student self-governance, mentorship, and the integration of leadership modules into academic courses.

Thirdly, the student survey data confirms that focused work on the topic of leadership results in a statistically significant improvement in qualities such as confidence in public speaking, willingness to take responsibility, intercultural communication skills, and understanding of leadership styles, as well as the ability to motivate others. These subjective changes correlate with objective indicators of career success, allowing us to consider leadership potential as a significant predictor of professional future success. By developing leaders today, universities lay the foundation for future success.

Practical recommendations for universities include expanding the range of project formats, supporting student initiatives, creating an institute for mentors from among graduates and employers, and introducing soft skills into the curriculum. Special attention should also be paid to the development of educational materials that integrate leadership topics into various courses, similar to what is done in the [12] textbook.

References:

1. Spenser L.M., Spenser S.M. *Kompetentsii na rabote* [Competence at Work]. Moscow: HIPPO; 2015. 384 p. (In Russ.)
2. Kovi S.R. *Sem' navykov vysokoeffektivnykh lyudey* [The 7 Habits of Highly Effective People]. Moscow: Al'pina Publisher; 2021. 396 p. (In Russ.)
3. Robbins S.P., Dzhadzh T.A. *Osnovy organizatsionnogo povedeniya* [Essentials of Organizational Behavior]. Saint Petersburg: Piter; 2019. 448 p. (In Russ.)
4. Vasil'eva E.G., Petrov A.N. Proektnoe obuchenie kak faktor razvitiya liderskikh kachestv u studentov [Project-based learning as a factor in the development of students' leadership qualities]. *Vysshiee obrazovanie v Rossii*. 2024;33(1):112–125. (In Russ.)
5. Zorina E.A. Liderskiy potentsial studentov: struktura i diagnostika [Leadership potential of students: structure and diagnostics]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023;(2):52–68. (In Russ.)
6. Thomas J.W. *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael: Autodesk Foundation; 2020. 45 p.
7. Johnson D.W., Johnson R.T. Leadership and language learning: A case study. *Journal of Leadership Education*. 2022;21(2):89–104.
8. Zorina E.A. Studencheskoe samoupravlenie v sisteme formirovaniya liderskikh kompetentsiy [Student self-government in the system of forming leadership competencies]. *Sotsiologiya obrazovaniya*. 2023;(4):54–63. (In Russ.)
9. Astin A.W. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*. 1999;40(5):518–529.
10. Lebedeva I.V. Nastavnichestvo v vuze kak resurs razvitiya liderskogo potentsiala studentov [Mentoring at university as a resource for developing students' leadership potential]. *Pedagogika i prosveshchenie*. 2025;(1):34–48. (In Russ.)
11. Tkachenko E.V., Smirnova O.V. Trebovaniya rabotodateley k molodym spetsialistam: rezultaty oprosa [Employers' requirements for young specialists: survey results]. *Upravlenie personalom*. 2024;(3):22–29. (In Russ.)
12. Dubinina G.A., Kliminskaya S.L., Mel'nichuk M.V., Sokolova N.I., Gimaev Ya.A. *Angliyskiy yazyk v menedzhmente. Ch. 3. Functions: Organizing, Leading, Motivating, Controlling* [English in Management. Part 3. Functions: Organizing, Leading, Motivating, Controlling]. Ed. by M.V. Mel'nichuk. Moscow: Prometey; 2025. 303 p. (In Russ.)
13. Mel'nikov I.P. Liderskie kompetentsii v strukture professional'noy uspehnosti sovremennogo spetsialista [Leadership competencies in the structure of professional success of a modern specialist]. *Vestnik Instituta sotsiologii*. 2024;15(3):142–158. (In Russ.)
14. Pascarella E.T., Terenzini P.T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass; 2005. 848 p.

Information about the Author:

Natalia I. Sokolova (Moscow, Russia) - Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Chair of English for Professional Communication, Financial University Under the Government of the Russian Federation, Moscow.

e-mail: ntlsokol@mail.ru

Acknowledgments: I would like to thank my reviewers.

Authors' contribution: The work is solely that of the authors.

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-62-75

УДК(UDC): 070:811.161.1'42

Jan Gallo,
Constantine the Philosopher University in Nitra,
Nitra, Slovak Republic
<https://orcid.org/iD-0000-0001-7113-9235>

*For citation: Gallo Jan (2026).
Linguistic and Cultural Picture of Russia in Contemporary Slovak Media Texts.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 1-2. (2026), pp. 62-75 (in USA)*

Manuscript received: 13/12/2025

Accepted for publication: 15/03/2026

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

LINGUISTIC AND CULTURAL PICTURE OF RUSSIA IN CONTEMPORARY SLOVAK MEDIA TEXTS

ЯЗЫКОВАЯ И КУЛЬТУРНАЯ КАРТИНА РОССИИ В СОВРЕМЕННЫХ СЛОВАЦКИХ МЕДИАТЕКСТАХ

Abstract:

The article examines the linguistic and cultural picture of Russia based on an analysis of selected Slovak media texts. The purpose of the analysis is to identify how Slovak media portray Russia, focusing not only on linguistic means but also on the cultural and value aspects presented in these media texts. The article discusses both the past and, primarily, the present-day picture of Russia, as well as its influence on politics, economics, and culture.

The introduction addresses the key role of the media's picture of countries and cultures in shaping opinions, attitudes, and prejudices that influence the perception of other peoples and cultures. The introduction also outlines the objectives of the study. The first part discusses the inextricable link between language and culture, highlighting the role of language not only as a tool for expressing ideas but also as a means of influencing perception and understanding of the world. The second part presents a picture of Russia in its historical past and compares it with the present. The following two parts analyse the current and, to some extent, past manifestations of the linguistic and cultural image of Russia based on selected written Slovak media texts. In conclusion, general conclusions are drawn based on the presented analyses of individual Slovak media texts.

Keywords: analysis, cultural picture of the world, media text, linguistic picture of the world, picture of Russia

Аннотация:

В статье рассматривается проблематика языковой и культурной картины России на основе анализа избранных словацких медиатекстов. Цель анализа – выявить, как

словацкие СМИ представляют Россию, уделяя внимание не только языковым средствам, но и культурно-ценностным аспектам, представленным в этих медиатекстах. В статье обсуждается частично прошлая, но, главным образом, современная картина России, а также её влияние на политику, экономику и культуру.

Во введении затрагивается проблематика ключевой роли медийной картины стран и культур при формировании мнений, установок и предрассудков, влияющих на восприятие других народов и культур. Также в введении приводятся цели исследования. В первой части обсуждается неразрывная связь языка и культуры, а также освещается роль языка не только как инструмента выражения идей, но и средства, влияющего на восприятие и понимание мира. Во второй части представлена картина России в историческом прошлом в сравнении с настоящим. В двух последующих частях приводится анализ проявлений настоящего и, частично, и прошлого языкового и культурного образа России на основе выбранных письменных словацких медиатекстов. В заключение подводятся общие итоги на основе представленных анализов отдельных словацких медиатекстов.

Ключевые слова: анализ, картина России, культурная картина мира, медиатекст, языковая картина мира

Введение (Introduction)

В современном глобализованном и взаимосвязанном мире медийная картина стран и культур играет ключевую роль в формировании мнений, установок и предрассудков. Эти картины, создаваемые различными средствами массовой информации, оказывают непосредственное влияние на наше восприятие других народов и культур. Медийная картина стран может влиять на наше принятие решений, а также на нашу повседневную жизнь. Однако многие из этих образов формируются стереотипами, ставшими неотъемлемой частью общественного дискурса. Поэтому крайне важно понимать, как эти картины создаются, распространяются и оказывают влияние на общественное мнение. Тема языковой и культурной картины России в словацких СМИ чрезвычайно актуальна, учитывая политические, исторические и культурные связи между Словакией и Россией, которые обусловлены не только сложностью исторических отношений, но и актуальными геополитическими проблемами.

В нашей статье проанализируем, как словацкие СМИ представляют Россию, уделяя внимание не только языковым средствам, но и культурно-ценностным аспектам, представленным в этих медиатекстах. Наша цель – выявить, какие стереотипы, ценности и образы связаны с этой страной и какое влияние они оказывают на словацкое общественное мнение. Медиадискурс играет ключевую роль в этом процессе, поскольку не только сами языковые средства, но и рамки, в которых эти картины представлены, влияют на их восприятие. Эта тема также важна в контексте современной международной политики, где Россия постоянно является предметом публичных дискуссий. Поэтому важно проанализировать, какой резонанс эта картина вызывает в словацком обществе.

Предыдущие отечественные и зарубежные исследования показывают, что медийная картина России не является однородным явлением, а принимает различные формы в зависимости от исторического, политического и культурного контекста.

Исследования показывают, что картина России в словацких СМИ зависит от мировых тенденций и дискуссий, а также от политической ситуации в Словакии. Наша статья направлена на развитие этого исследования и углубление знаний о факторах, влияющих на создание и интерпретацию медийных картин России в словацком контексте.

1. Научная теория (Scientific theory)

Языковая и культурная картины мира

Картина мира – это совокупность идей и взаимосвязей, посредством которых человек формирует представление о мире, своём месте в нём и своих отношениях с окружающей действительностью, природой, другими людьми и самим собой. Этот образ состоит из различных представлений о мире, возникающих на основе личного опыта и социальных норм, формируя тем самым уникальное представление о мире и отношение к нему. По мнению Я. Николаевой и Н. Боголюбовой, язык и культура неразрывно связаны и взаимно влияют друг на друга, что также относится к тому, как язык формирует наше восприятие и организацию реальности. По мнению авторов, языковое представление о мире создаёт мост между обществом и реальностью благодаря своей системной структуре. Авторы далее утверждают, что каждый язык образует особую сферу, необходимую для понимания других языков и культур. Таким образом, язык позволяет создать уникальное представление о мире, отличное от других языков и культур. Языковая картина мира включает в себя лексико-грамматический строй языка, влияющий на восприятие и организацию человеком окружающего мира. Авторы приходят к выводу, что эти картины мира не примитивны, а отражают сложные и многогранные интерпретации действительности, которые могут различаться в зависимости от культуры и языковой среды [ср. 16, с. 33–38].

Как утверждают далее Я. Николаева и Н. Боголюбова, согласно теории лингвистической относительности, сформулированной Э. Сепиром и Б. Л. Уорфом, язык не только отражает реальность, но и формирует наше восприятие мира. Исходя из этого, авторы приходят к выводу, что язык – это не только инструмент выражения идей, но и средство, влияющее на наше восприятие и понимание мира. Эти теории являются ключом к пониманию взаимосвязи языка, культуры и мира, открывающегося нам посредством языка [там же, с. 47].

2. Цели и методы (Objectives and Methods)

Целью исследования является анализ избранных словацких медиатекстов, представляющих частично прошлую, но, главным образом, современную картину России, а также её влияния на мировую политику, экономику и культуру. Мы уделяем особое внимание тому, как авторы этих текстов используют язык для формирования образа России в глазах читателей. Таким образом, нашей целью является:

а) изучение лексических приёмов, используемых авторами для создания образа России в контексте различных политических, военных, экономических и культурных событий;

б) анализ влияния на эмоциональный отклик читателя и формирование его отношение к России, уделяя особое внимание конкретным словам или фразам, вызывающим различные эмоциональные реакции;

в) оценка влияния языковых приёмов на общее впечатление от статей и формирование общественного дискурса о России не только на уровне отдельных читателей, но и на более широкое отношение общества к этой стране.

Таким образом, для достижения вышеуказанных целей мы применяем метод лингвокультурного анализа, который позволит нам изучить языковые средства, формирующие образ России в средствах массовой информации. Лингвокультурный анализ поможет нам выяснить, как язык, используемый в СМИ, участвует в формировании общественного мнения и как он влияет на восприятие России в глазах словацких читателей.

3. Дискуссия (Discussion)

Россия и её картина в настоящее время

В настоящее время средства массовой информации являются неотъемлемой частью повседневной жизни. Люди следят за новостями, читают статьи, комментируют и формируют мнение о различных медиа, которые одновременно пытаются сформировать собственный имидж. При этом следует отметить, что редакции СМИ прилагают усилия для формирования и укрепления собственного имиджа. Однако мало кто осознаёт, что важно не только то, как сами СМИ представляют страну, но и то, какое общее впечатление она производит. Имидж страны неразрывно связан с её представлением в СМИ. Позитивный образ России или любой другой страны может оказать существенное влияние на развитие её внутренних и внешних отношений. Поэтому всё более важным становится разработка и реализация стратегий, направленных на поддержание позитивного образа страны в мировом медиапространстве. Согласно В. Е. Ключниковой восприятие России за рубежом сегодня весьма противоречиво. Страна часто изображается в СМИ через деятельность президента, но старые стереотипы советских времён всё ещё сохраняются. В современном глобальном медиамире России важно найти баланс в её представлении зарубежному читателю. За рубежом Россию часто ассоциируют с холодом, водкой и русскими женщинами. Россия пытается улучшить свою репутацию через СМИ, ориентированные на зарубежную аудиторию. Примером может служить информационное агентство «Спутник», вещающее на 33 языках. Высокая аудитория в таких странах, как Франция, где оно популярнее некоторых других СМИ, свидетельствует об интересе людей к объективной информации о России. СМИ играют решающую роль в формировании восприятия страны зарубежными зрителями и читателями. Наиболее негативное представление России в СМИ встречается в американских новостных источниках. Такое негативное изображение обусловлено напряжёнными отношениями между двумя государствами, постоянными разногласиями во внешней политике и эпохой холодной войны. По мнению российских экспертов, такая однобокая подача информации непрофессиональна и нарушает основной журналистский принцип объективности. В США выделяют три основные негативные тенденции в отношении России и её текущей политической ситуации: а) неблагоприятный образ российского лидера, б) негативное восприятие России и в) напряжённые отношения между Россией и США. По мнению исследователя А. В. Шоботенко, американские СМИ часто ассоциируют образ России с такими терминами, как «авторитарный режим», «наследие Советского Союза», «бедная и застойная

страна», «ядерная держава», «потенциальный агрессор» или «крупный конкурент». Эти термины широко используются для описания России в американском медиадискурсе [11, с. 1–2].

4. Результаты и обсуждения (Results and Discussion)

Картина России в Словакии: прошлое и настоящее

В процессе анализа, обозначенной в заглавии проблемы, можно выделить пять основополагающих аспектов, на основе которых формируется картина России в Словакии: исторический, славянофильский (русофильский), переводческий, политический (советский и постсоветский периоды), сугубо лингвистический. В статье сосредоточим наше внимание на политических факторах, участвующих в формировании языкового образа России и Словакии в СМИ.

Для современных СМИ характерно предпочтение отрицательной информации, создающее впечатление о всепобеждающей силе зла. Если СМИ должны нести абсолютно правдивую информацию, то им необходимо опровергнуть мнение о первостепенной важности негативных новостей и отрицании добра. От масс-медиа требуется однозначная позиция, принимая во внимание то, что их адресатом является человек.

Однако в реальной жизни мы являемся свидетелями того, что большая аудитория, и, прежде всего, молодое поколение Словакии, не имея элементарных знаний о России, вынуждено руководствоваться только различными необъективными и даже лживыми политическими оценками, доступными в разнообразных СМИ.

В словацких газетах и журналах редко можно найти статьи, где образ России освещается в положительном свете. Например, в газете Pravda 26 июля 2009 г. появилась статья под названием *Nostalgia. S vlakmi družby sa cestovalo takmer zadarmo / Ностальгия. На поездах дружбы мы путешествовали почти бесплатно* о поездах дружбы из Братиславы в Москву и обратно в советские времена. Ее автор с ностальгией вспоминает времена социализма, когда избранные люди из Словакии имели возможность почти бесплатно путешествовать в Советский Союз на поезде дружбы. В конце статьи он заключает: „Po roku 1989 cestovanie vlakmi družby skolabovalo. Už neboli potrebné. Hlavné prúdy turistov zo Slovenska sa presmerovali. A z ostatných družobných krajín tiež ...“, / «После 1989 года путешествия на поездах дружбы перестали существовать. В них уже не было нужды. Главные потоки туристов из Словакии были переориентированы. Так же как и из остальных дружественных стран ...» .

Настоящая картина России в словацких СМИ: анализ выбранных статей

В данной части приводим нами разработанные комментарии на основе проведенных анализов нескольких выбранных статей из словацких СМИ, реагирующих на образ русской культуры в современных условиях нашей жизни. Сначала выявим лексические приёмы, используемые авторами для формирования образа этой культуры. В последующем анализе сосредоточимся на конкретных выражениях, фразах и языковых структурах, которые могут влиять на отношение читателя. Основываясь на этих результатах, оценим, как язык формирует не только содержание, но и эмоциональный отклик читателя на рассматриваемую тему.

Armáda zmrzačených: Státisíce Rusov sa vracajú domov bez končatín. Kremel' vyrába invalidov rýchlejšie než protézy / Армия увечных: сотни тысяч россиян вернулись домой без конечностей. Кремль производит инвалидов быстрее, чем протезы

В статье рассматривается влияние войны на российскую армию, особое внимание уделяется большому числу солдат, вернувшихся домой с хронической инвалидностью. Обращается внимание на тревожное число ампутаций и нехватку протезов для раненых солдат. В статье критикуются действия правительства, которое, как утверждается в статье, не обеспечивает надлежащего ухода за ветеранами.

В тексте явно используется эмоциональная и экспрессивная лексика, чтобы подчеркнуть серьёзность ситуации. Такие слова и словосочетания, как *zmrzačení / искалеченные*, *invalidi / инвалиды*, *amputácie / ампутации* или *bez končatiny / лишённые конечностей*, создают образ войны, которая приводит не только к гибели людей, но и к долгосрочным физическим и психологическим последствиям для выживших солдат. Такая языковая стратегия апеллирует к эмоциям читателя, одновременно способствуя критике правительства, которое неспособно эффективно бороться с последствиями военного конфликта.

Ярким элементом статьи являются заголовок и подзаголовок, содержащие метафорическое выражение *Kremel' vyrába invalidov rýchlejšie než protézy / Кремль производит инвалидов быстрее, чем протезы*. Эта формулировка предполагает, что государство активно отправляет солдат на фронт, но их последующая реабилитация и интеграция в общество отстают. Метафора подчёркивает несбалансированный подход к военным стратегиям и заботе о солдатах после возвращения с поля боя.

Текст имеет чёткую структуру, постепенно раскрывая тему от конкретных данных о числе раненых к более широкой критике политических и социальных последствий войны. В первых отрывках представлена статистика по масштабам ранений, что позволяет сразу привлечь внимание читателя. Далее статья фокусируется на реакции государства и проблемах, связанных с предоставлением медицинской помощи и реабилитацией.

В целом, текст критикует подход правительства к ветеранам войны, создавая впечатление, что солдаты-инвалиды лишены должной поддержки. В статье используются такие резкие выражения, как «вопиющая проблема» и «беспрецедентно высокий уровень», чтобы подчеркнуть масштаб и серьёзность ситуации. Используя эмоциональный язык и шокирующую статистику, автор стремится повысить осведомлённость о последствиях войны и вызвать у читателя чувство несправедливости и недовольства отношением государственных институтов.

По содержанию статья не только информирует, но и побуждает читателя к размышлениям об этических и моральных аспектах войны. В ней подчёркивается, что военный конфликт не только приводит к мгновенной гибели людей, но и имеет долгосрочные последствия, влияющие на качество жизни тысяч людей. Критика правительства выражается в акценте на нехватке средств на протезы и длительном ожидании медицинской помощи, что усиливает впечатление неуправляемой кризисной ситуации. Таким образом, статья вызывает сильные эмоции и стимулирует дискуссию о влиянии войны на отдельных людей и на общество в целом.

Divadlo Bolšoj teatr natrvalo stiahlo z repertoáru balet Nurejev / Большой театр навсегда изъяс из своего репертуара балет «Нуреев»

В статье об отмене балета «Нуреев» в Большом театре России основное внимание уделяется причинам, по которым балет был фактически отменён. Причиной стало ужесточение закона о запрете гей-пропаганды в России, что наглядно демонстрирует политический климат в стране. Автор не говорит о правильности или неправильности этого решения, а просто констатирует факты, которые читатель может оценить сам.

В статье появляются такие выражения, как *natrvalo zrušený / отменён навсегда, sprísnenie zákona / ужесточение закона, zakázaný balet / запрещённый балет* или *propagovanie netradičných sexuálnych vzťahov / афиширование нетрадиционных сексуальных отношений*. Эти слова широко распространены в современной России, поскольку ассоциируются с текущими политическими и общественными событиями, где свобода художественного самовыражения всё больше ограничивается. Автор статьи концентрируется только на описании фактов, что делает текст более объективным.

В тексте также упоминается режиссёр Кирилл Серебренников, покинувший Россию после начала войны на Украине. Режиссёр был известен своей критикой правительства, и выдвинутое против него обвинение в хищении считается политическим. Статья упоминает это обвинение, чтобы показать, как политика вмешивается в искусство и ограничивает свободу слова.

Далее упоминается, что некоторые консервативно настроенные зрители критиковали балет «Нуреев» за его обнажённость и вульгарность. Этот факт демонстрирует, как возникает напряжение между традиционными ценностями в России и свободой художественного самовыражения. Таким образом, балет стал не только художественной, но и политической темой для дискуссий, демонстрируя, что политика по-прежнему влияет на культуру в России.

В статье также упоминается фигура Рудольфа Нуреева, бежавшего из Советского Союза и ставшего известным танцовщиком на Западе. В этом контексте Нуреев олицетворяет собой символ свободы и независимости, что ещё больше подчёркивает разницу между открытым Западом и закрытым режимом в России. Его история показывает, как артисты борются за свою свободу в условиях, где сложно самовыражаться.

Хотя статья не выражает напрямую точку зрения автора, способ подачи фактов показывает, насколько сильно государство вмешивается в культурную жизнь России. Для словацкого читателя, живущего в стране с прочными традициями свободы слова, эта статья может быть интересна, поскольку показывает разницу между свободным и авторитарным режимом. В Словакии, где свобода слова защищена, такое вмешательство может быть воспринято как несправедливое и несоразмерное.

В заключение мы приходим к выводу, что данная статья показывает, как политические решения в России влияют на культуру и искусство. Этот случай служит примером того, как политика вмешивается в свободу художественного самовыражения, что имеет серьёзные последствия для деятелей искусства и культуры. Этот конфликт между свободой самовыражения и политическими ограничениями важен и для словацкого читателя, поскольку заставляет задуматься о том, насколько важно

сохранять культуру независимой от политического давления.

Platforma Otvorená Kultúra! zorganizovala protest pred SND proti Netrebko. Jej koncert v Bratislave bol vypredaný za dva dni / Платформа «Открытая культура!» организовала акцию протеста против Нетребко перед зданием Словацкого национального театра. Билеты на её концерт в Братиславе были распроданы за два дня

Статья посвящена несогласию сторонников платформы «Открытая культура!» с выступлением известной русской оперной певицы Анны Нетребко на сцене Словацкого национального театра в Братиславе 29 апреля 2025 года. Платформа организовала митинг протеста под названием *Netreba nám Netrebko / Нам не нужна Нетребко*. Цель митинга – выразить несогласие с выступлением А. Нетребко в связи с её открытой поддержкой президента России Владимира Путина и прорусских сепаратистских республик на Украине в прошлом, от которой она до сих пор не отказалась. В статье Словацкий национальный театр вновь осуждает российскую агрессию на Украине, а также и сама Нетребко ещё в марте 2022 года. В связи с этим директор Словацкого национального театра Зузана Тяпакова задаёт вопрос: «Анна Нетребко выступает в Англии, Италии, Америке, Австрии, неужели только у нас, в Словакии, с этим проблема?» З. Тяпакова добавляет, что не боится беспорядков, но грустит по этому поводу, делая вывод, что «те, кто провозглашает открытость культуры и искусства, в очередной раз осуждают кого-то за его происхождение. Они также призывают людей гудеть в гудки, использовать трещётку, поливать краской или проявлять другие примитивные проявления. Что ж, это, прежде всего, их визитная карточка».

В статье сторонники платформы также критикуют высокие цены на билеты, на основе чего директор Словацкого национального театра ответила: «Билеты были распроданы за два дня, так что, вероятно, они были не такими уж и дорогими. Это также свидетельствует об интересе к культуре, учитывая, что Анна Нетребко – ведущая сопрано, входящая в число лучших мировых исполнителей». Факты, представленные в статье, указывают на то, как политика может вмешиваться в искусство, чья главная миссия – объединять людей независимо от их политических взглядов.

Что касается использования лексических средств, то в тексте явно присутствует эмоциональная лексика с негативной коннотацией (*Netreba nám Netrebko / Нам не нужна Нетребко, Základné zlyhanie hodnôt / Фундаментальный провал ценностей, Najdrahšie predstavenie v histórii SND / Самый дорогой спектакль в истории СНД*), подчёркивающая несогласие с политическими решениями в России, влияющими на культуру и искусство. Напротив, в связи с самим выступлением певицы можно отметить лексику с позитивной коннотацией (*atraktívny program / привлекательная программа, strhujúci umelecký výkon / увлекательное артистическое исполнение, neorakovateľná pozitívna emócia / уникальная положительная эмоция*).

В заключение мы приходим к выводу, что данная статья также указывает на то, как влияют политические решения в России на культуру и искусство. Этот случай – пример того, как политика вмешивается в свободу художественного самовыражения, что имеет серьёзные последствия для деятелей искусства и культуры. Этот конфликт между свободой самовыражения и политическими ограничениями важен и для словацкого читателя, поскольку заставляет задуматься о том, насколько важно

сохранять культуру независимой от политического давления.

Hokej bude bez Rusov a Bielorusov ďalší rok. Ich návrat by bol rizikom / Хоккей останется без россиян и белорусов ещё год. Их возвращение было бы рискованным

Автор стремится к объективности, поэтому в тексте использует нейтральные глаголы, такие как *predĺžil vyliúčenie* / *продлил исключение*, *zdôvodnil* / *оправдал* или *hlasoval* / *проголосовал*. Эти глаголы подчёркивают, что это официальное решение, а не субъективное мнение. Тем не менее, в статье встречаются такие словосочетания, как *ruská agresia* / *российская агрессия*, *bezpečnostné riziká* / *риски безопасности* или *veľké riziká* / *крупные риски*, которые уже не являются нейтральными и несут в себе определённый оценочный заряд. Эти выражения имеют сильный эмоциональный подтекст и могут вызвать у читателя негативное отношение к России и Беларуси.

Предложения просты. Вместо собственной оценки автор цитирует ИИХФ (Международная федерация хоккея на льду) и её президента, создавая впечатление объективности. Однако в статье отсутствует реакция российской стороны, что означает, что читателю представлена лишь одна сторона истории. Такой однобокий взгляд может привести к интерпретации, соответствующей доминирующему дискурсу европейских СМИ, где Россия изображается как агрессор без представления альтернативной точки зрения.

В статье не употребляется экспрессивная лексика и открытая пропаганда, однако её язык структурирован таким образом, что косвенно влияет на восприятие ситуации читателем. Использование технических и формальных терминов, таких как *bezpečnostné riziká* / *риски безопасности*, может создать впечатление, что исключение России и Беларуси – исключительно рациональный и логичный шаг.

Текст является частью европейского медиадискурса, где Россия, как правило, представлена как угроза. Это отражается и в лингвистических средствах. Даже если статья не затрагивает напрямую эмоции читателя, некоторые слова и формулировки косвенно поддерживают критическое отношение к России. Повторяя некоторые ключевые термины, такие как *riziká* / *риски* и *agresia* / *агрессия*, автор навязывает читателю интерпретацию, соответствующую преобладающему на Западе мнению.

На первый взгляд текст кажется нейтральным, но используемый язык и отсутствие позиции России свидетельствуют о его приверженности европейской интерпретационной линии. Статья не носит откровенно пропагандистского характера, но её языковые средства тонко подталкивают читателя к определённой интерпретации. Если бы текст был действительно нейтральным, он бы содержал и высказывания другой стороны или использовал бы более взвешенные языковые средства, без резких оценочных выражений.

Rusko sa snaží ukončiť zahraničnú štruktúru vo výrobcovi vodky Russian Standard / Россия стремится положить конец иностранному капиталу производителя водки «Русский Стандарт»

В статье рассматриваются шаги, предпринимаемые Россией для ликвидации зарубежной структуры компании «Русский Стандарт», производителя водки, и

снижения её зависимости от западных стран в сфере бизнеса. Министерство финансов включило заводы компании в список «экономически значимых организаций» и инициировало арбитражное разбирательство в отношении иностранных холдинговых компаний, входящих в структуру собственности. Эти шаги являются ответом на западные санкции, которые, по заявлению России, препятствуют деятельности таких компаний, как «Руст Россия» и «Русский Стандарт Водка», производящих водку и другие крепкие спиртные напитки.

В статье используется ряд технических, экономических и юридических терминов, что позволяет предположить, что она фокусируется на конкретных экономических и правовых мерах, предпринимаемых Россией в ответ на вмешательство Запада в деятельность российского бизнеса. Упоминание западных санкций подчёркивает политико-экономический аспект конфликта между Россией и западными государствами. Такой язык создаёт впечатление, что санкции являются препятствием для бизнеса и что Россия решила использовать правовые инструменты для защиты внутренних экономических активов от внешнего вмешательства. Текст нейтральный или слегка критический. Для словацкого читателя он может быть воспринят как информация о растущей изоляции России, которая сталкивается с политическим и экономическим давлением со стороны западных стран. В то же время он может создать впечатление, что Россия отвечает на это давление правовыми мерами для защиты своей экономики и ограничения влияния западных стран. В целом, данная статья может отражать сложную геополитическую напряжённость между Россией и Западом и то, как Россия справляется с внешними экономическими вызовами.

Заключение (Conclusion)

Наш анализ показал, что языковая и культурная картины России в словацких СМИ во многом определяются историческими и политическими факторами, создающими основу для формирования стереотипов. Эти стереотипы являются не только результатом предвзятых интерпретаций, но и продуктом более широких геополитических интересов, которые влияют на то, как Россия изображается в СМИ. Эти картины оказывают значительное влияние на общественное мнение и формируют взгляды и отношение граждан Словакии к России.

Анализируя медиатексты, мы обнаружили, что словацкие СМИ часто изображают Россию как врага, опасного игрока в глобальных конфликтах, ответственного за различные негативные явления в международной политике. Эти негативные образы создаются с помощью языковых средств, которые подчёркивают негативные аспекты российской политики и общества, игнорируя более сложные и многообразные представления об этой стране. Стереотипы, изображающие Россию как авторитарную страну с ограниченными свободами и авторитарным руководством, неоднократно встречаются в медиатекстах. Такой односторонний взгляд на Россию может негативно повлиять не только на наше восприятие этой страны, но и на межкультурные отношения между Словакией и Россией.

Проанализировав языковые средства, используемые СМИ для создания данной картины, мы обнаружили, что язык играет ключевую роль в формировании эмоционального впечатления, которое читатель получает от текста. Использование таких слов, как *agresívny* / агрессивный, *zákerný* / коварный или *nevraživý* / враждебный,

в отношении России создаёт образ страны как угрозы, способной оказать негативное воздействие на другие страны. Эти языковые решения оказывают фундаментальное влияние на то, как общественность воспринимает Россию и какие эмоции вызывают у неё эти медиарепрезентации.

Мы также обратили внимание на то, что словацкие СМИ зачастую не учитывают сложность и многообразие российской культуры и общества. Такой односторонний взгляд на Россию снижает шансы на создание сбалансированной картины, которая бы также включала положительные аспекты русской культуры, истории и вклада. Такая некомплексность приводит к созданию образа России, сведенного к негативным политическим и военным аспектам, что еще больше способствует углублению предрассудков в отношении этой страны и ухудшению межкультурных отношений.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что языковые средства, используемые в медиатекстах, играют важную роль в формировании общественного мнения о России. Использование определенных терминов и фраз имеет возможность не только описывать события, но и влиять на эмоциональный отклик читателя. Например, использование в медиатекстах слов с негативной коннотацией создаёт образ России как опасной и враждебной страны. Этот образ впоследствии формирует общественное мнение и влияет на восприятие не только этой страны, но и геополитических отношений в целом.

Таким образом, наш анализ показывает, что языковая и культурная картины России в словацких СМИ являются результатом сложного процесса, включающего исторические, политические и культурные факторы. Этот образ напрямую влияет на словацкое общественное мнение, формирует наше восприятие этой страны и, в то же время, может негативно влиять на межкультурные отношения между Словакией и Россией. Однако это указывает на необходимость критического подхода к медиатекстам и важность анализа лингвистических и культурных механизмов, формирующих наши представления о других странах.

В заключение можно отметить, что анализ медиаобразов таких стран, как Россия, имеет решающее значение для понимания закономерностей коммуникации и взаимодействия между государствами в глобализированном мире. Наш анализ способствует лучшему пониманию этих механизмов и демонстрирует важность того, как эти картины представляются общественности. Учитывая актуальность политических вопросов, касающихся России, в глобальном контексте, крайне важно осознавать влияние медиаобразов на наши мнения и установки. Таким образом, мы можем внести вклад в создание более открытого и справедливого общества, которое сможет лучше понимать различные культуры и народы и решать проблемы, возникающие в межкультурной коммуникации и международных отношениях.

References:

1. Blaho, M. (2005) „Jazyk nenávisťi“ v ruskom a slovenskom internete ako ilúzia absolútnej pravdy. In: Jazykové formy pravdy, omylu a lži v rusko-slovenských jazykových kulturologických porovnávaníach. (Zborník príspevkov grantového seminára Prešov, 23. júna 2005). FF PU. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub/FF/Guzi2/index.htm> [cit. 4. 2. 2026].

2. Cingerová, N., Dulebová, I., Štefančík, R. (2021) Politická lingvistika. Bratislava. Vydavateľstvo Ekonóm, 152 s. ISBN 978-80-225-4861-8.
3. Cingerová, N., Dulebová, I. (2023) Mediálna lingvistika. Východiská kritickej analýzy Mediálnych textov. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 220 s. ISBN 978-80-223-5720-3.
4. Dulebová, I., Štefančík, R., Cingerová, N. (2024). Language and Security. The Language of Securitization in Contemporary Slovak Public Discourse. Berlin: Peter Lang, 150 s. ISBN 978-3-631-91368-0.
5. Fatkullina, F. G., Khabirov, R. R. (2015) Mediatekst v sovremennom komunikativnom prostredí. Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. Dostupné na: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18258> [cit. 4. 2. 2026].
6. Gajarský, L. (2020) Axiological aspect of journalistic texts (on the material of Russian and Slovak news reports): monograph. Belgorod: Publishing House of Belgorod National Research University BelNRU, 2020. 98 p. ISBN 978-5-9571-3017-8.
7. Guzi, L., Mertova, M. i kol. (2020) V poiskakh rossiyskikh tsennostey II. Preshov: Preshovskiy universitet v Preshove, 352 s. ISBN 978-80-555-2649-2.
8. Kalechits, Ye. I. (2024) Priyomy avtorizatsii informatsii, vliyayushchiye na zhanrovuyu organizatsiyu mediatekstov [Methods of Information Authorization Influencing the Genre Organization of Media Texts. In: *Acta Universitatis Lodziensis: Folia linguistica Rossica*. Roč. 23, s. 37-54. ISSN 1731-8025.
9. Kalechits, Ye. I. (2024) Vliyaniye yazykovoy lichnosti na zhanrovuyu organizatsiyu mediatekstov [The Influence of Linguistic Personality on the Genre Organization of Media Texts]. In: *Litikon: časopis pre výskum literatúry*. Vyp. 9, No 2, s. 154-169. ISSN 2453-8507.
10. Kalechits, Ye. I. (2024) Pragmalingvisticheskaya model' issledovaniya teksta s proyektivnoy na govoryashchego [Pragmalinguistic model text research with projection onto the speaker]. In: *Przeгляд Rusycystyczny: Russkoje obozrenije*. vyp. 188, No 4, s. 198-218. ISSN 0137-298X.
11. Klyuchnikova, V. Ye. (2022) Mediaobraz Rossii v zarubezhnykh sredstvakh massovoy informatsii [PDF]. Tambovskiy gosudarstvennyy universitet imeni G.R. Derzhavina, s. 1-10. Dostupné na: https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-onferencii/2022/zhurnalistika_v_epohu_cifrovyh_transformacij/2/Kluchnikova.pdf [cit. 3. 2. 2026]
12. Korina, N. i kol. (2014) Yazykovaya kartina mira i kognitivnyye priority yazyka. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 204 s. ISBN 978-80-558-0702-7.
13. Korina, N. (2012) K voprosu ob oppozitsionnykh dominantakh v russkoy i slovatskoy yazykovoy kartine mira. In: *Ratsional'noye i emotsional'noye v russkom yazyke: mezhdunarodnyy sbornik nauchnykh trudov*, Moskva, 21. – 24. 11. 2012. Moskva: Moskovskiy oblastnoy gosudarstvennyy universitet, s. 273-279. ISBN 978-5-7017-1964-2.
14. Korina, N. B. (2025). Trends in the development of Slovak Slavic studies on the pages of the *Slavica Slovaca* journal. In: *Slavica Slovaca*, vol. 60, No 2, pp. 135-148. ISSN 0037-6787.
15. Maximova, O. B. (2018). Russia's Portrayal in the Mirror of International Mass Media: The Role of Cultural Context [online]. In: *International Journal of English Linguistics*, Vol. 8, No 3, pp. 25-35. E-ISSN 1923-8703. Dostupné na: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/71908> [cit. 4. 2. 2026].

16. Nikolayeva, Yu., Bogolyubova, N. (2022) Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v 2 ch. Chast' 1. Uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Yurayt, 253 s. ISBN 978-50402-8085-8.
17. Pukanec-Diweg, M. (2025). Metaphors in Tourism Promotional Discourse: a Corpus-Assisted Study of the Cyril and Methodius Cultural Route. In: *Tourism in Southern and Eastern Europe, Conference Proceedings*. vol. 8, pp. 157-162. ISSN 2706-2406.
18. Sipko, J. (2011) Teoretické a sociálno-komunikačné východiská lingvokulturológie. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 320 s. ISBN 978-80-555-0371-4.
19. Záhorák, A. (2025) Transfer kultúrnej identity v preklade umeleckého textu – vec možná či nemožná? In: Radoslav Štefančík (ed.). *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie X. Zborník príspevkov z 10. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 3. 10. 2025*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 575-583. ISBN 978-80-225-5280-6 (online).

Sources:

1. Jančura, V. (2009) S vlakmi družby sa cestovalo takmer zadarmo. [Online]. PRAVDA. [citované 04. 02. 2026]. Dostupné na: <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/162717-s-vlakmi-druzby-sa-cestovalo-takmer-zadarmo/>.
2. PRAVDA (2025) Armáda zmrzačených: Státisíce Rusov sa vracajú domov bez končatín. Kremel' vyrába invalidov rýchlejšie než protézy. [Online]. PRAVDA. [citované 03. 02. 2026]. Dostupné na: <https://spravy.pravda.sk/svet/clanok/741414-armada-zmrzacenych-statisice-rusov-sa-vracaju-domov-bez-koncatin-kremel-vyraba-invalidov-rychlejsie-nez-protezy/>.
3. PRAVDA (2025) Platforma Otvorená Kultúra! Zorganizovala protest pred SND proti Netrebko. Jej koncert v Bratislave bol vypredaný za dva dni. [Online]. PRAVDA. [citované 02. 02. 2026]. Dostupné na: <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/750354-platforma-otvorena-kultura-protestuje-pred-snd-proti-koncertu-netrebko/>.
4. SME.sk, (2025) Rusko sa snaží ukončiť zahraničnú štruktúru vo výrobcovi vodky Russian Standard. [Online]. SME.sk. [citované 03. 02. 2026]. Dostupné na: <https://index.sme.sk/c/23446056/rusko-sa-snazi-ukoncit-zahranicnu-strukturu-vo-vyrobcovi-vodky-russian-standard.html>.
5. SPORTNET (2023) Hokej bude bez Rusov a Bielorusov ďalší rok. Ich návrat by bol rizikom. [Online]. SPORTNET. [citované 03. 02. 2026]. Dostupné na: <https://sportnet.sme.sk/spravy/hokej-rusko-bielorusko-iihf-predlzilo-vylucenie-ms-2023/>.
6. ŠTANDARD, (2023) Divadlo Bolšoj teatr natrvalo stiahlo z repertoáru balet Nurejev. [Online]. ŠTANDARD. [citované 03. 02. 2026]. Dostupné na: <https://standard.sk/346134/divadlo-bolsoj-teatr-natrvalo-stiahlo-z-repertoaru-balet-nurejev/>.

Information about the Author:

Gallo Jan (Nitra, Slovakia) – PhD., Associate Professor of the Department of Slavic Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Arts.

E-mail: jgallo@ukf.sk

ORCID ID: [0000-0001-7113-9235](https://orcid.org/0000-0001-7113-9235)

SCOPUS ID: [57956653600](https://scopus.com/authid/detail.url?authorID=57956653600)

His research fields include: systemic linguistics, text linguistics, methodology of teaching the Russian language for foreigners, intercultural communication, and business communication.

Acknowledgements:

The article is funded by the EU NextGenerationEU through the Recovery and Resilience Plan for Slovakia under the project No. 09I03-03-V04-00670 *Inverted Morality: Reversed Semantics in Old Church Slavonic Moral Words (OXYMORAL)*.

Author's contribution: The work is solely that of the author.

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-76-83

УДК(UDC): 81.161.1

Angela Zh. Aidinyan
Ijevan Branch of Yerevan State University
Ijevan, Armenia
<https://orcid.org/iD-0009-0002-0318-328X>

For citation: Aidinyan A. Zh. (2026). Linguistic Markers of Contemporary Trends in Russian Mass Media. Cross-Cultural Studies: Education and Science, Vol. 11, Issue 1-2 (2026), pp. 76-83 (in USA)

Manuscript received: 30/01/2026
Accepted for publication: 15/03/2026
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

LINGUISTIC MARKERS OF CONTEMPORARY TRENDS IN RUSSIAN MASS MEDIA

ЯЗЫКОВЫЕ МАРКЕРЫ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В РОССИЙСКОЙ МАССОВОЙ ПРЕССЕ

Abstract:

The article examines the tendency toward intellectualization in the language of contemporary Russian mass media, within the context of the simultaneous interaction between democratization and increasing linguistic complexity. The relevance of the study is determined by the impact of intellectualized linguistic means on information accessibility, readers' interpretative potential, and the pragmatic function of journalistic texts. The research aims to identify and systematize the linguistic means of intellectualization of the newspaper substyle at different levels of the language system and text organization. The research material comprises texts from modern Russian newspapers, covering a range of socio-political, economic, social, cultural, and sports topics. The methodological framework includes descriptive analysis, contextual analysis, functional stylistic analysis, and elements of discourse analysis. The results show that intellectualization is manifested at lexical, word-formation, morphological, syntactic, and graphic levels. The study concludes that intellectualization has a contradictory nature: while enhancing the analytical character of newspaper discourse, it may simultaneously reduce its accessibility for a mass audience.

Keywords: media linguistics; media discourse; newspaper style; language intellectualization; terminologization; linguistic complexity; discourse analysis

Аннотация:

В статье рассматривается тенденция интеллектуализации языка современной российской массовой прессы в условиях одновременного действия процессов демократизации и усложнения языковой формы. Актуальность исследования

обусловлена влиянием интеллектуализированных языковых средств на доступность информации, интерпретационные возможности адресата и прагматический потенциал публицистического текста. Целью работы является выявление и систематизация языковых средств интеллектуализации газетного подстиля на различных уровнях языковой системы и текста. Материалом исследования послужили тексты современных российских газет общественно-политической, экономической, социальной, культурной и спортивной тематики. В качестве методологической основы используются описательный метод, контекстуальный анализ, функционально-стилистический анализ и элементы дискурсивного анализа. В результате исследования установлено, что интеллектуализация реализуется на лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом и графическом уровнях. Делается вывод о противоречивом характере интеллектуализации, которая способствует повышению аналитичности газетного текста, но одновременно может снижать его доступность для массового читателя.

Ключевые слова: медиалингвистика; медиадискурс; газетный стиль; интеллектуализация языка; терминологизация; языковая сложность; дискурсивный анализ

Введение (Introduction)

Современный этап развития российской массовой прессы характеризуется активным взаимодействием двух разнонаправленных тенденций — демократизации и интеллектуализации языка. С одной стороны, наблюдается стремление к упрощению, разговорности и сближению с повседневной речью, с другой — усложнение языковой формы, рост аналитичности, терминологичности и интертекстуальности газетных текстов.

Актуальность исследования обусловлена тем, что тенденция интеллектуализации оказывает непосредственное влияние на доступность информации, интерпретационные возможности читателя и прагматический потенциал публицистического текста. Несмотря на значительное количество работ, посвящённых языку СМИ, вопрос комплексного описания языковых средств интеллектуализации газетного подстиля в современной российской прессе остаётся дискуссионным.

Целью настоящей статьи является выявление и систематизация языковых средств интеллектуализации газетного подстиля на разных уровнях языка и текста. В качестве методологической основы используются положения функциональной стилистики, теории текста и дискурсивного анализа.

Материалы и методы (Materials and Methods)

Материалом исследования послужили тексты современной российской массовой прессы общественно-политической, экономической, социальной, культурной и спортивной тематики. В работе применялись следующие методы:

- описательный метод;
- контекстуальный анализ;
- функционально-стилистический анализ;
- элементы дискурсивного анализа.

В исследовании используется широкий подход к понятию интеллектуализации, в рамках которого под языковыми средствами интеллектуализации понимаются любые формы усложнения восприятия информационной составляющей текста [1, с.12-13].

Результаты исследования (Results)

Анализ газетных текстов показал, что тенденция к интеллектуализации реализуется на разных уровнях языковой системы. Рассмотрим следующие уровни:

Лексический уровень: терминологизация как реакция на политико-экономическую трансформацию медиадискурса. Период 2022–2026 гг. характеризуется устойчивыми политико-экономическими трансформациями, которые нашли отражение в медиатексте. Усиление санкционного давления, структурная перестройка экономики, «разворот на Восток», цифровизация государственных и финансовых процессов, а также милитаризация и изменение дискурса безопасности создают условия для роста специализированной терминологии в новостных и аналитических материалах. Данная тенденция фиксируется в терминах, ранее ограниченных профессиональной средой, но теперь регулярно используемых в массовом медиадискурсе [2, с. 45–46]. Термин в медиатексте выполняет не только номинативную, но и интерпретационную функцию, формируя концептуальные рамки восприятия событий. Таким образом реализуется когнитивная модель медиадискурса, описанная Карасиком (2021). Расширение сферы функционирования специализированной лексики подтверждает выводы Крысина (2022) о функциональной мобильности лексических разрядов.

Терминологическая лексика в экономическом дискурсе. После 2022 г. резко увеличилась частотность терминов, описывающих экономические и финансовые процессы: санкционный режим, параллельный импорт, дедолларизация, импортозамещение, логистические коридоры, геоэкономическая переориентация.

Так, в публикации РБК от 05.01.2023 отмечается: «Россия больше не раскрывает данные по внешней торговле, но поставки российского дизтоплива в Бразилию отражают фундаментальную реструктуризацию отечественной внешней торговли» [3] — термин внешнеэкономическая деятельность демонстрирует переход лексемы из экспертной аналитики в новостной дискурс. В материале РБК от 18.11.2025 используется термин логистические коридоры: «Предприятия вынуждены искать новых поставщиков и рынки, создавая дополнительный транспортный коридор для поставок из Китая» [4]. Это пример того, как термин отражает реальные экономические изменения.

Финансовая терминология и аналитизация. Экономические термины, ранее ограниченные профессиональной средой, становятся общеупотребительными в газетной аналитике: *ключевая ставка, структурный дефицит, бюджетное правило* «Ведомости», 2024: «ЦБ сохранил ключевую ставку на уровне 7,5 % — бюджетное правило возвращается в новой конфигурации» [5].

Эта тенденция подтверждает, что медиатекст выполняет интерпретационную и когнитивную функции, обеспечивая массовому читателю понимание экономических процессов, ранее доступных только экспертам [6, с. 112–113].

Геополитическая терминология и политический дискурс. В политических публикациях активно фиксируется терминологизация, формирующая

интерпретационную рамку событий: *геополитическая архитектура, многоцентричный мир, коллективный Запад*.

Так, ТАСС, 2023: «Формирование многополярного мира требует новой архитектуры безопасности, коллективный Запад усиливает санкционное давление» [7]. Использование таких единиц демонстрирует переход медиатекста от описательного к аналитическому и формирует у аудитории концептуальные схемы интерпретации международной политики [8, с. 67–70].

Характер изменений. На основе анализа публикаций РБК, «Ведомостей» и ТАСС можно выделить следующие закономерности:

- Произошёл переход от описательной публицистики к аналитической терминологической модели.

Термины перестали быть маркерами исключительно экспертного текста и стали частью массового медиадискурса.

Лексика получила оценочную и интерпретационную функцию, формируя у читателя когнитивные схемы восприятия социально-политических процессов.

Системность этих изменений подтверждается количественными наблюдениями: в выборке аналитических материалов экономического профиля (РБК, «Ведомости», 2022–2025 гг.) терминологическая лексика занимает 32–36 % словарного состава.

Словообразовательный уровень: аббревиация и номинативная компрессия. Переход российского медиaprостранства в цифровой формат, ускорение новостного цикла и рост онлайн-аудитории усилили тенденцию к экономии языковых средств и компактности текстов. Это проявилось в массовом использовании аббревиатур и словообразовательных префиксоидов, что соответствует наблюдениям Добросклонской [2: с 53–55] о компрессии медиатекста в условиях цифровизации.

1. Аббревиатуры в экономике и политике.

Активное употребление аббревиатур фиксируется в заголовках и аналитических публикациях:

- *СВО* (специальная военная операция) — полностью вытеснила развернутые формулировки в новостной ленте [9]
- *ЦБ* (Центральный банк), *ФНБ* (Фонд национального благосостояния), *ВВП*, *ОПК*, *БРИКС* — регулярно употребляются в экономических аналитических материалах [10].

Использование аббревиатур позволяет ускорять восприятие информации, обеспечивая компактность текста и поддерживая когнитивную функцию.

2. Словообразовательные префиксоиды.

В публикациях СМИ наблюдается рост производных и префиксоидов:

- *натовский формат*, *брексовский сценарий*;
- *санкционный пакет*, *цифровизация госуслуг*;
- *сверхприбыль*, *межрегиональный проект*, *суперсервис*, *псевдоэксперт*.

Примеры из РБК и «Коммерсантъ» показывают, что префиксоиды стали средством компактной оценки явлений и процессов, что согласуется с наблюдениями [5. с. 119–120].

Характер изменений. В 2010-е гг. аббревиатуры встречались преимущественно в официальных сообщениях, сейчас они интегрированы в заголовочную стилистику и аналитические материалы. Нормализация аббревиатурной модели усиливает интеллектуальный характер медиатекста.

Морфологический уровень: абстрактизация и номинализация. Современный медиатекст демонстрирует рост отвлечённых существительных, увеличенную номинализацию и аналитические конструкции, что отражает системные кризисы и необходимость интерпретации сложной социальной реальности [11, с. 68–70].

1. Отвлечённые существительные и номинализация:

трансформация, конфигурация, адаптация, мобилизация, переориентация;
в условиях трансформации экономики, в рамках новой стратегии, в ходе структурных изменений.

Примеры из СМИ:

«Ведомости», 2024: «Трансформация логистических цепочек продолжается» [5]

РБК, 2025: «Переориентация поставок в Азию» [4]

2. Родительный падеж и аналитические конструкции:

рост напряжённости международных отношений;
снижение темпов экономического развития.

Пример: ТАСС, 2023 — «Рост напряженности международных отношений обусловлен санкционным давлением» [7]. Наблюдается переход от глагольной динамики к существительной абстрактности, что усиливает аналитичность текста и интеллектуальный характер медиадискурса.

Синтаксический уровень. Интеллектуализация проявляется в использовании риторических вопросов, инверсии, сегментации и парцелляции, которые усиливают экспрессивность, но одновременно усложняют восприятие информационного содержания.

Синтаксический уровень: аналитизация и риторизация. Рост конфликтности международной среды и общественной поляризации усилил потребность в аналитических, объяснительных и аргументативных конструкциях [12, с. 61–64].

1. Риторические вопросы

Примеры из СМИ:

РБК, 2025: «Станет ли дедолларизация необратимым трендом?» [4].

РБК, 2025: «Как повлияет новая конфигурация рынка на малый бизнес?»

Риторические вопросы формируют интерпретационную рамку и стимулируют аналитическое мышление читателя.

2. Парцелляция

Примеры из «Коммерсантъ», 2025:

«Рынок изменился. Кардинально».

«Это не просто корректировка. Это системный сдвиг».

Парцелляция усиливает экспрессивность текста и подчёркивает ключевые информационные акценты.

3. Сложные конструкции

«Ведомости», 2024: «Если учитывать динамику внешнеэкономических ограничений, введённых в 2022 году, можно говорить о глубокой трансформации финансовой системы» [5].

Сложноподчинённые конструкции обеспечивают аналитическую полноту и когнитивную функцию медиатекста.

Графический уровень. Современные газетные тексты активно используют графические средства: шрифтовое варьирование, внутрисловное употребление прописных букв, латиницу, графические окказионализмы и визуальные неологизмы. Эти приёмы выполняют воздействующую функцию и формируют дополнительные смысловые ассоциации:

1. Визуализация и цифровая семиотика.

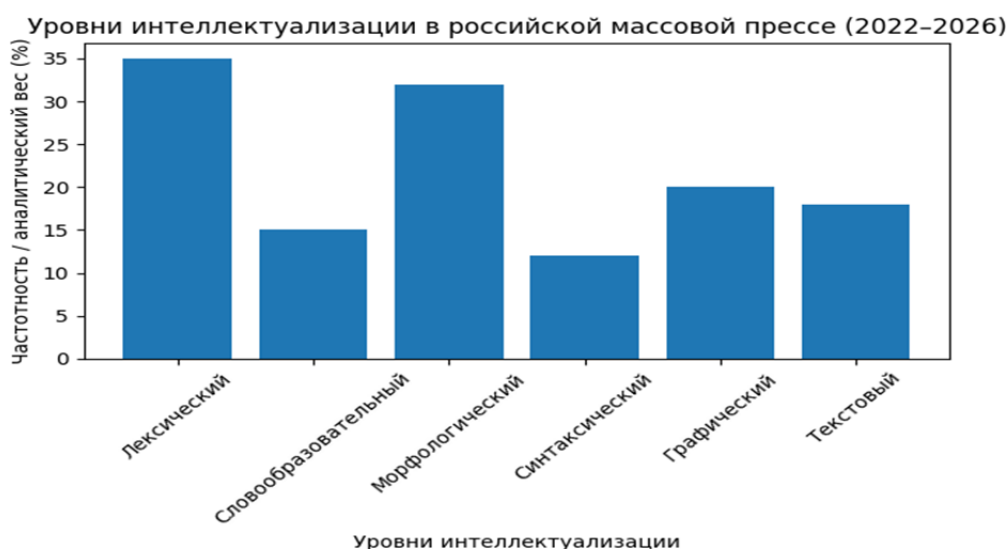
Цифровизация и переход аудитории в онлайн форматы усилили роль визуального восприятия информации [13, с. 123–125].

2. Латиница и гибридные формы.

Использование латиницы (Big Data, ESG, FinTech), гибридных форм и визуальных маркеров подтверждает поликодовую организацию медиатекста [14, с.21-22]. *IT-кластер, Big Data-анализ, ESG-стратегия, FinTech, ГосTech.*

Примеры: «IT-кластер в регионе развивается быстрыми темпами» [4]. «Big Data-анализ позволяет предсказывать колебания рынка» [5].

Текстовый уровень: интертекстуальность и экспертная цитатность. Интеллектуализация современного медиадискурса проявляется также на текстовом уровне через рост интертекстуальных связей и экспертной цитатности. Современные газетные публикации активно интегрируют: ссылки на аналитические отчёты, экспертные комментарии, статистические данные, институциональные источники. Например, материалы РБК RBC и Ведомости Vedomosti регулярно включают комментарии представителей Центрального банка, Министерства финансов и аналитических агентств. Подобная практика формирует эффект экспертного медиадискурса, усиливая аргументативную структуру текста и повышая его когнитивную плотность. Рост цитатности свидетельствует о переходе от описательной модели журналистики к аналитико-экспертной модели.



Заключение по пяти уровням.

Современный российский медиатекст демонстрирует системную интеллектуализацию:

лексика — терминологизация и интерпретационная функция;

словообразование — аббревиация и компрессия;

морфология — номинализация и абстрактизация;

синтаксис — анализация, риторизация и сложноподчинённые конструкции;
графика — цифровая поликодовость и визуализация;
Текстовой - интертекстуальность и экспертная цитатность.

Эти процессы отражают трансформацию медиадискурса в условиях медиатизации, цифровизации и геополитической нестабильности [15].

Обсуждение (Discussion)

Полученные результаты подтверждают положения о конфликте экспрессии и стандарта как системообразующем признаке публицистического стиля [15]. Интеллектуализация газетного текста не является исключительно лингвистическим процессом, а отражает изменения в общественном сознании, медиакommunikации и «языковом вкусе эпохи». Использование интеллектуализированных средств способствует повышению аналитичности текста, но одновременно может снижать его доступность для массового адресата, что усиливает противоречие между информирующей и воздействующей функциями СМИ.

Современная интеллектуализация медиатекста тесно связана с алгоритмизацией цифровой коммуникации. Онлайн-платформы стимулируют производство аналитически насыщенных заголовков, оптимизированных под поисковые системы и социальные сети. В условиях конкуренции за внимание аудитории медиадискурс сочетает аналитическую сложность с клиповыми элементами подачи, что формирует гибридную модель интеллектуализированной популяризации.

Conclusion (Заключение)

Таким образом, анализ современного языка российской массовой прессы позволяет констатировать сосуществование и взаимодействие двух разнонаправленных тенденций — демократизации и интеллектуализации. Если демократизация проявляется в усилении разговорности, снижении стилистической дистанции и ориентации на массового адресата, то интеллектуализация выражается в усложнении языковой формы, расширении терминологического слоя, активизации аналитических конструкций и многоуровневом усложнении текстовой организации.

Интеллектуализация охватывает все уровни языковой системы — лексический, словообразовательный, морфологический, синтаксический, текстовый и графический — и выступает значимым фактором формирования современного газетного дискурса. Разграничение языковых характеристик на внутритекстовые и общетекстовые представляется продуктивным аналитическим инструментом, позволяющим точнее описывать стилистическую специфику медиатекстов.

Функционирование медиадискурса в условиях институциональной трансформации коммуникации, цифровизации и изменения когнитивных стратегий восприятия информации подтверждает необходимость его рассмотрения в междисциплинарном теоретическом поле дискурсивной лингвистики и медиалингвистики. Подходы, разработанные В.И. Карасиком, Л.П. Крысиным и В.Е. Чернявской, позволяют интерпретировать наблюдаемые языковые процессы как отражение более широких социокультурных и семиотических изменений.

В целом тенденция к интеллектуализации языка прессы сохраняет устойчивую значимость и требует дальнейшего комплексного исследования, направленного на

выявление её количественных параметров, функциональных механизмов и влияния на формирование современного медиадискурса.

References:

1. Kormilitsina, M. A. Intellectualization of Journalistic Text. — Saratov: Saratov State University Press, 2011.
2. Dobrosklonskaya, T. G. Media Linguistics: Theory and Methods of Media Discourse Research. — Moscow: Yurait, 2022.
3. Karasik, V. I. Language and Discourse of Contemporary Media. — Moscow: Yurait, 2021.
4. Krysin, L. P. The Russian Word in 21st-Century Media Discourse. — Moscow: Nauka, 2022.
5. Chudinov, A. P. Russian Political Linguistics: Stages of Development and Key Directions. — Saint Petersburg, 2018.
6. Karasik, V. I., Kitanina, E. A. Concepts and Strategic Models in Media Discourse // Russian Journal of Language Dynamics. — 2021. — No. 3. — pp. 65–72.
7. Chernyavskaya, V. E. Media Linguistics: Theory and Practice. — Moscow: Flinta, 2021.
8. RBC. Tectonic Shift: How Russia's Foreign Trade Changed in 2022. — Jan 5, 2023.
9. RBC. Exports Adapt: Foreign Economic Activity Overcomes the Crisis and Seeks New Markets. — Nov 18, 2025.
10. Vedomosti. The Central Bank kept the Key Rate at 7.5%. — Mar 22, 2024.
11. TASS. The Formation of a Multipolar World Requires a New Security Architecture. — Aug 12, 2023.
12. RBC Companies. Parallel Imports in 2026: What They Mean for Business and the Economy. — 2025.
13. Kommersant. The Market Has Changed. Radically. — 2025.

Information about the Author:

*Aidinyan Angela Zhoraevna (Ijevan, Armenia) — PhD in Philology, Assistant Lecturer, Department of Foreign Languages, Ijevan Branch of Yerevan State University. **Research interests:** linguostylistics, linguoculturology, translation studies, and intercultural communication.*

E-mail: anzhela.aidinyan@gmail.com

***Acknowledgements:** The author expresses gratitude to the Department of Foreign Languages of the Ijevan Branch of YSU for discussing the topic and to the reviewers for their valuable comments.*

***Author's contribution:** The work was carried out entirely by the author.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-84-95

УДК(UDC): 371.26

Lilit G. Baghdasaryan,
Vanadzor State University
Vanadzor, Republic of Armenia

<https://orcid.org/iD-/0009-0002-2259-1254>

*For citation: Baghdasaryan Lilit G. (2026)
Ipsative assessment in the contemporary educational paradigm:
from external control to intrinsic personal motivation.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 1-2 (2026), pp. 84-95 (in USA)*

Manuscript received: 07/02/2026

Accepted for publication: 15/03/2026

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

IPSATIVE ASSESSMENT IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL PARADIGM: FROM EXTERNAL CONTROL TO INTRINSIC PERSONAL MOTIVATION

ИПСАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ: ОТ ВНЕШНЕГО КОНТРОЛЯ К ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Abstract:

The article substantiates the role of ipsative assessment as a pedagogical mechanism for fostering intrinsic academic motivation and personal development within the contemporary educational paradigm. From a human-centered and person-oriented perspective, the study analyzes assessment based on students' individual progress, comparing their current achievements with their previous results rather than with external standards or peer performance.

Drawing on theories of humanistic pedagogy, self-determination theory, self-regulated learning, and formative assessment, the paper identifies the psychological and didactic mechanisms through which ipsative assessment supports the development of self-awareness, self-regulation, emotional resilience, and responsibility. The study presents the results of a pedagogical experiment conducted among sixth-grade students, which demonstrate the positive impact of ipsative assessment on self-confidence, reduction of academic anxiety, and increased learner autonomy. It is concluded that ipsative assessment functions not merely as an evaluation tool, but as an educational philosophy that facilitates the transition from external control to intrinsic personal motivation.

Keywords: ipsative assessment, intrinsic motivation, personal development, self-regulation, formative assessment, person-centered approach, self-assessment, educational paradigm

Аннотация:

В статье обосновывается роль ипсативного оценивания как педагогического механизма формирования внутренней учебной мотивации и личностного развития обучающихся в условиях современной образовательной парадигмы. С позиций антропоцентрического и личностно-ориентированного подходов анализируется оценивание индивидуального прогресса учащегося, основанное на сопоставлении его текущих достижений с предыдущими результатами, а не с внешними стандартами и успехами других обучающихся.

На основе теоретического анализа работ в области гуманистической педагогики, теории самоопределения, саморегулируемого обучения и формирующего оценивания раскрываются психологические и дидактические механизмы влияния ипсативного подхода на развитие самосознания, саморегуляции, эмоциональной устойчивости и ответственности. Представлены результаты педагогического исследования, проведённого среди учащихся 6-х классов, которые подтверждают положительное влияние ипсативного оценивания на формирование уверенности в себе, снижение тревожности и развитие автономности в учебной деятельности.

Сделан вывод о том, что ипсативное оценивание выступает не только инструментом педагогической диагностики, но и философией обучения, способствующей переходу от внешнего контроля к внутренней мотивации личности.

Ключевые слова: ипсативное оценивание, внутренняя мотивация, личностное развитие, саморегуляция, формирующее оценивание, антропоцентрический подход, самооценивание, образовательная парадигма

Введение (Introduction)

Современная образовательная парадигма характеризуется переходом от знаниецентрированной модели к антропоцентрической, в которой обучающийся рассматривается как активный субъект собственного развития. Вслед за изменением понимания субъекта обучения переосмысливается и сама природа оценивания — оно перестаёт быть исключительно инструментом фиксации результата.

Традиционные формы оценивания — суммативное и нормативное — основаны на сопоставлении достижений учащегося с установленными стандартами или результатами других обучающихся. Подобная модель усиливает внешнюю мотивацию, формирует зависимость от оценок и способствует развитию конкурентной среды, что нередко сопровождается тревожностью и снижением учебной автономности.

- Альтернативой выступает ипсативное оценивание — подход, при котором достижения обучающегося сравниваются с его собственными предыдущими результатами. В центре внимания оказывается динамика индивидуального прогресса.

Теоретической основой ипсативного оценивания являются:

- гуманистическая педагогика (К. Роджерс, А. Маслоу), рассматривающая личность как саморазвивающуюся систему;
- теория самоопределения (Э. Деси, Р. Райан), подчеркивающая роль автономии и компетентности в формировании внутренней мотивации;
- теория саморегулируемого обучения (Б. Циммерман), объясняющая механизмы осознанного контроля собственной деятельности;

- концепция формирующего оценивания (П. Блэк, Д. Уильям), акцентирующая роль обратной связи в развитии обучающегося.

При всей теоретической проработанности смежных направлений целостная концептуализация ипсативного оценивания как механизма личностной трансформации пока остается фрагментарной, а именно: ипсативное оценивание до сих пор недостаточно систематизировано как комплексный педагогический механизм личностного развития.

Цель исследования — теоретически обосновать ипсативное оценивание как инструмент формирования внутренней мотивации и эмпирически выявить его влияние на личностное развитие обучающихся. Основные задачи исследования включают: анализ теоретических и педагогических основ ипсативного оценивания; изучение его влияния на формирование внутренней учебной мотивации обучающихся; обоснование возможностей применения в контексте личностно ориентированного обучения. Теоретическая значимость статьи заключается в представлении ипсативного оценивания как комплексного педагогического механизма, ориентированного на развитие личности. Практическая значимость проявляется в разработке инструментов оценивания и методических рекомендаций, которые могут быть внедрены в современную образовательную среду для формирования внутренней мотивации и непрерывного саморазвития обучающихся. Научная новизна исследования заключается в том, что ипсативное оценивание рассматривается не просто как альтернативная форма оценки, а как целостный педагогический механизм, способствующий развитию личности и формированию внутренней мотивации обучающихся. Впервые сопоставляются дидактические, психологические и социально-эмоциональные аспекты ипсативного оценивания, при этом особое внимание уделяется его роли в процессах саморегуляции, эмоциональной устойчивости и раскрытия потенциала обучающегося.

В ходе исследования использовались методы теоретического анализа научной литературы, сравнительно-педагогического анализа, классного наблюдения и экспериментальной работы. Исследование опирается на концепции индивидуального прогресса обучающегося, самооценности и активизации внутренних стимулов.

Обзор литературы (Literature Review)

В современных образовательной литературе понятие «оценивание» трансформируется из простого инструмента анализа результатов в средство стимулирования индивидуального развития обучающегося. Оценивание является одним из ключевых компонентов образовательного процесса, традиционно рассматриваемым как инструмент квалификации достигнутых результатов.

Однако мы видим, что в современных условиях оно понимается не только как механизм внешнего контроля, но и как стимул развития личности обучающегося. Понятие «оценивать» предполагает квалифицировать, высказывать суждение, определять уровень или степень чего-либо [7]. Основная цель оценивания заключается в проверке уровня знаний, умений и навыков обучающегося, формировании ценностных качеств, а также в выявлении и контроле эффективности образовательного процесса и качества обучения на их основе. Кроме того, оценивание способствует самоотверждению и саморазвитию обучающегося [1, 14-16].

Особого внимания в этом контексте заслуживает ипсативное оценивание – формат оценки, при котором достижения обучающегося сравниваются не с результатами других учащихся, а с его собственными предыдущими результатами. Ипсативное оценивание акцентирует внимание на текущей самореализации личности, сопоставляя ее с прошлыми достижениями с целью повышения уровня личностного роста и развития индивида.

Подобный подход предполагает развитие не только академических способностей, но и самопознания, самооценки и внутренней мотивации к обучению, становясь важным условием личностного развития.

Проблематика. В современной образовательной системе оценивание зачастую ограничивается суммативными и нормативными подходами, ориентированными на сравнение достижений обучающихся с внешними критериями или результатами других учащихся. Такие подходы в большинстве случаев не способствуют формированию внутренней мотивации, развитию самопознания и осознанию собственного прогресса. В результате снижается чувство ответственности обучающегося за собственное обучение, формируется мотивация, зависящая от внешних стимулов, а также могут возникать стресс, тревожность и снижение уверенности в себе.

В данном контексте ключевой проблемой является вопрос о том, какие механизмы оценивания способны обеспечить личностное развитие обучающегося, стимулируя его самооценку, саморегуляцию и внутреннюю мотивацию. Теоретический и практический потенциал ипсативного оценивания в образовательной практике по-прежнему недостаточно изучен и систематизирован, особенно в качестве инструмента, способствующего развитию личности. Считаем необходимо подчеркнуть некоторые механизмы, которые играют ключевую роль в образовательной парадигме: механизм внутренней интериоризации оценочной функции (перенос внешнего контроля во внутренний план личности); инструмент формирования позитивной академической идентичности; способ снижения социальной сравнимости как источника тревожности; модель перехода от конкурентной к кооперативной образовательной культур. Ипсативное оценивание опирается на ряд педагогических и психологических теоретических направлений, формируя многоуровневую и междисциплинарную научную основу.

В рамках гуманистической педагогики американские психологи Карл Роджерс и Абрахам Маслоу рассматривали обучающегося как личность, стремящуюся к саморазвитию и самоактуализации [12, 20-100]. Их концепции дополняются идеями Ролло Мэя, Шарлотты Бюлер и Виктора Франкла, в которых акцентируется значение внутреннего роста личности, поиска смысла и реализации индивидуального потенциала [19, 8, 14].

В теории конструктивистского обучения швейцарский психолог Жан Пиаже и советский психолог Лев Выготский подчеркивали, что эффективное обучение основывается на предшествующем опыте, знаниях и уровне развития обучающегося [25, 29]. Их положения получили дальнейшее развитие в работах Джерома Брунера, Эрнста фон Глазерсфельда и Сеймура Пейперта, которые обосновали значение активного познания, взаимодействия со средой и самостоятельного конструирования знаний [9, 15, 24, 23].

В рамках мотивационных теорий американские психологи Эдвард Деси и Ричард Райан разработали теорию самоопределения, согласно которой внутренняя мотивация формируется при удовлетворении базовых потребностей в автономии, компетентности и сопричастности [11]. Теоретические основания изучения внутренней мотивации и ожиданий также представлены в трудах Альберта Бандуры, Кэрол Дуэк, Джона Уильяма Аткинсона и Жаклин Эклс [2, 3, 12, 13].

Ипсативное оценивание получило особое развитие в британских и европейских исследованиях. Британские ученые Пол Блэк и Дилан Уильям в своих фундаментальных работах подчеркнули значимость формирующего оценивания в образовательном процессе [4]. Их идеи были продолжены в исследованиях Роя Сэдлера, Джона Хэтти и Хелен Тимперли [17, 27, 28].

Теория саморегулируемого обучения получила системное развитие в трудах американского психолога Барри Дж. Циммермана [30]. Существенный вклад в развитие данного направления внесли также Пол Пинтрич и Моник Букартс [5, 26].

Роль самооценивания раскрыта в работах шотландских ученых Дэвида Никола и Дебры Макфарлейн-Дик [20]. Австралийский исследователь Дэвид Буд подчеркивал значимость сопоставления текущих и предыдущих достижений обучающегося [6].

Взаимосвязь формирующего оценивания и самооценивания исследована в трудах испанского ученого Эрнесто Панадеро [22] и американских специалистов в области оценивания Хайди Андраде и Грегори Дж. Сайзека [1, 10].

Представленные теоретические направления позволяют рассматривать ипсативное оценивание как междисциплинарный феномен, где научная основа ипсативного оценивания является эффективным инструментом для развития личности, саморегуляции и внутренней учебной мотивации обучающихся.

Материалы и методы (Materials and Methods)

В последние годы в образовательной системе растет интерес к персонализированному обучению, саморегуляции и самооценке. Ипсативное оценивание отвечает образовательным целям XXI века – развитию самостоятельного мышления и воспитанию личностей, способных к «обучению в течение всей жизни» (lifelong learning). Данный подход особенно важен в условиях, когда отношения между учителем и учащимся сосредоточены не на конкуренции, а на сотрудничестве.

Исследования показывают, что применение ипсативного оценивания оказывает значительное влияние на развитие личности обучающихся:

1. **Личностный подход:** процесс оценивания становится персонализированным, подчеркивая значимость каждого обучающегося как самостоятельно развивающейся личности [7].
2. **Самопознание и повышение самооценки:** учащиеся начинают осознавать свои сильные стороны и области, требующие совершенствования [30, 67-68].
3. **Регуляция самооценки:** в конкурентной среде обучающийся часто сравнивает себя с другими, что может негативно сказаться на его самооценке. Ипсативное оценивание формирует здоровое самопродвижение и реалистичную самооценку [11, 233].

4. **Повышение мотивации:** прогресс сопоставляется с собственными предыдущими результатами; обучающийся видит свой рост и достижения, что стимулирует непрерывное обучение [11, 230-235].
5. **Положительное отношение к ошибкам:** ошибки рассматриваются как возможность для обучения и развития, а не как неудача [12, 40-120; 16].
6. **Определение путей развития:** учитель и обучающийся совместно определяют направления, в которых необходимо развиваться [7, 35-60].
7. **Ответственность:** когда обучающийся осознает, что его прогресс зависит от него самого, а не от внешних факторов, то у него формируется ответственность за собственное обучение [4-5, 18].

Ипсативное оценивание в педагогике опирается на три ключевых принципа:

1. **Личностный подход** [21]: преподаватель рассматривает каждого обучающегося как личность, обладающую уникальными образовательными потребностями, способностями и темпом обучения.
2. **Динамическое наблюдение за прогрессом** [4, 30, 66-68]: основой оценивания становятся не только конечные результаты, но и пути их достижения, возникающие трудности и изменения.
3. **Оценивание как дидактическое сотрудничество** [11]: преподаватель и обучающийся совместно формулируют цели, обсуждают прогресс и шаги по преодолению трудностей, что усиливает образовательное взаимодействие.

В рамках данной темы было проведено исследование с целью анализа влияния ипсативного оценивания на процесс личностного развития обучающихся. Исследовательские задачи включали:

1. Какое влияние оказывает ипсативное оценивание на личность обучающегося?
2. Как меняется отношение обучающихся к обучению в результате применения ипсативного подхода?
3. Становятся ли обучающиеся более ответственными и самостоятельными в процессе обучения?

Эмпирическая выборка включала 54 обучающихся шестых классов общеобразовательных школ г. Ванадзора (Армения), распределённых на экспериментальную (n=28) и контрольную (n=26) группы.

В качестве инструментов исследования использовались карточка самооценки с показателями «прошлое – настоящее», лист наблюдения за учебным процессом и интервью с учителями. Продолжительность исследования составила 1 месяц.

Для экспериментальной группы была разработана карточка самооценки, в которой учащиеся вели рефлексивные записи и получали индивидуальную обратную связь:

- учащиеся регулярно получали индивидуальную обратную связь, основанную на некомпаративном (несопоставительном) оценивании;
- после завершения каждого задания учащиеся заполняли карточку самооценки;
- еженедельно проводился анализ прогресса учащегося в сравнении с его предыдущими результатами.

В контрольной группе:

- учащиеся продолжали получать оценки в соответствии с нормативными критериями;
- задания оценивались по балльной шкале без учета индивидуальной рефлексии.

В ходе исследования также был проведен сравнительный анализ видов оценивания.
Таблица: «Сравнение видов оценивания»

Характеристика	Суммативное	Формативное	Ипсативное
Цель	Подытожить результаты обучения	Направлять текущее обучение	Измерить индивидуальный прогресс
Основа	Форматы и критерии	Процесс преподавания	Личный базовый уровень учащегося
Время проведения	В конце	В процессе	Непрерывно
Объект сравнения	С другими учащимися или стандартами	Ни с кем (акцент на процессе)	С собственными предыдущими результатами
Инструменты	Экзамены, тесты	Обратная связь, наблюдение	Портфолио, карта прогресса
Преимущества	Официальность, измеримость	Помогает обучению	Способствует личностному росту
Недостатки	Не показывает развитие	Трудоемкость	Требует индивидуального подхода

Карточки самооценки, использованные в ходе исследования, показали, что в экспериментальной группе повысились показатели уверенности в себе, вера в собственные силы и готовность самостоятельно подходить к выполнению заданий.

Анализ показывает, что ипсативное оценивание снижает конкурентное напряжение и позволяет каждому учащемуся увидеть свои сильные стороны, что способствует формированию здоровой самооценки.

Наблюдения продемонстрировали, что при применении ипсативного оценивания возросла активность участия в уроках, вовлеченность в совместную работу, любознательность и частота задаваемых вопросов. Такой рост обусловлен тем, что учащийся не боится совершить ошибку и имеет возможность «пробовать» и «совершенствоваться». Подобная организация урока создает развивающую атмосферу.

В ходе качественных исследований учащиеся отмечали, что ипсативное оценивание вдохновляет их и побуждает к работе, помогает спокойнее относиться к ошибкам, а осознание собственного прогресса воспринимается как приятный и мотивирующий фактор. Эти данные свидетельствуют о том, что данный вид оценивания способствует формированию внутренней ориентации на успех, развитию способности осознавать собственный прогресс и поддержанию мотивации вне зависимости от внешних стимулов.

Анализ интервью с учителями выявил, что у детей снизился страх перед неудачей, возрос интерес к обучению, а отношения стали более доверительными и партнерскими. Большинство педагогов подтвердили, что ипсативное оценивание способствует повышению психологической безопасности в классе, что является важным условием формирования внутренней мотивации.

Полученные данные демонстрируют статистически значимую положительную динамику показателей внутренней мотивации и саморегуляции в экспериментальной группе. Ипсативное оценивание способствует осознанию учащимися собственного личностного роста, стимулирует автономность и саморегуляцию, развивает положительное отношение к учебе и формирует партнерскую, безопасную педагогическую среду. Внутренняя мотивация формируется тогда, когда учащийся осознает, что его рост зависит от собственных усилий, видит реальный прогресс, получает конструктивную обратную связь и учится с удовольствием, а не по принуждению.

Исследование показало, что ипсативное оценивание опирается на положительные сдвиги, снижает конкурентный стресс, развивает навыки саморегуляции, активизирует долгосрочную внутреннюю мотивацию и способствует созданию партнерской учебной среды.

Рост каждого учащегося рассматривался как индивидуальное достижение, что стимулировало уверенность в себе и формировало положительное отношение к учебному процессу.

Ипсативное оценивание – это не только метод оценки, но и философия обучения, рассматривающая учащегося как личность с потенциалом роста и развития [4, 15-45]. Оно формирует здоровую мотивацию к обучению, способствует развитию процессов самоконтроля, самооценки и саморегуляции. При внедрении в образовательную практику данный подход может обеспечивать личностное, социальное и академическое развитие учащегося.

Таким образом, ипсативное оценивание способствует формированию не конкурентной, а партнерской образовательной культуры.

Ипсативное оценивание осуществляется различными способами:

1. **Самооценивание и саморефлексия:** учащийся периодически оценивает свой прогресс с помощью специально разработанных опросников или дневников.
2. **Качественная характеристика личности со стороны учителя с опорой на предыдущие показатели:** используются не сравнительные выражения («лучше, чем другие»), а развивающие комментарии («у тебя есть прогресс в этой области», «следующим шагом может быть...»).
3. **Картографирование индивидуального прогресса:** динамическое представление развития навыков учащегося, подчеркивающее не только результаты, но и приложенные усилия.
4. **Анализ целевых ориентиров:** учащиеся участвуют в формулировании собственных учебных целей и периодически пересматривают их.

Преимущества ипсативного оценивания:

- поддерживает долгосрочную мотивацию;
- снижает зависимость учащихся от внешних оценок;
- создает доверительную обратную связь между учащимися и учителями.

Практические трудности ипсативного оценивания:

1. **Трудоемкость:** требует индивидуальных наблюдений, записей и анализа.
2. **Недостаточная подготовка педагогов:** не каждый учитель обладает необходимыми знаниями и методическим инструментарием для применения данного подхода.

3. **Ожидания родителей:** родители зачастую предпочитают традиционные оценки, которые для них более наглядны.
4. **Отсутствие четких стандартов:** иногда затрудняет обеспечение объективности.
5. **Культурная инертность:** образовательные системы с трудом меняют традиционные модели оценивания.

Ипсативное оценивание эффективно с точки зрения развития внутренней мотивации, так как функционирует через ряд педагогических механизмов:

1. **Осознание личных достижений учащегося:** когда учащийся видит собственный рост, развивается уверенность в себе, что ведет к повышению независимости, интереса к учебному материалу и активной вовлеченности в учебный процесс.
2. **Мотивационные опоры в неконкурентной среде:** в средней школе традиционное конкурентное оценивание часто вызывает страх неудачи, снижая мотивацию к обучению. Ипсативный подход акцентирует внимание на «моем прогрессе», что снижает уровень тревожности.
3. **Развитие внутреннего целеполагания:** учащийся учится самостоятельно формулировать цели, планировать и оценивать свои успехи. Эти навыки являются фундаментом устойчивого личностного развития.
4. **Укрепление сотрудничества между учащимся и учителем:** в процессе оценивания формируется доверительное взаимодействие, стимулирующее активное участие и трудолюбие учащегося.

При реализации ипсативного оценивания учитель может использовать следующие инструменты:

1. **Карта прогресса:** учитель составляет карту достижений для каждого учащегося, отслеживая развитие его навыков.
2. **Сравнительный анализ «Прошлое – Настоящее»:** применяется сравнение двух вариантов выполнения задания, визуализация личного роста учащегося (таблицы, шкалы) и ведение журналов с записями по самооцениванию.
3. **Формы самооценивания и взаимооценивания:** учащиеся оценивают собственную работу и работу сверстников на основе четких критериев.
4. **Развивающая устная обратная связь:** учитель использует «мотивирующие вопросы», например: «Что сейчас получается лучше, чем раньше?» и «Какой шаг поможет тебе улучшить результат?»
5. **Индивидуальный учебный дневник:** учащийся ведет записи, анализируя свой прогресс с позиции собственного восприятия.

Дискуссия (Discussion)

Полученные результаты позволяют интерпретировать ипсативное оценивание как интегративный механизм, соединяющий несколько теоретических направлений.

1. Через призму теории самоопределения

Ипсативное оценивание удовлетворяет базовые психологические потребности: автономия (учащийся ориентируется на собственный прогресс), компетентность (видит реальный рост),

сопричастность (диалог с учителем).

Это усиливает внутреннюю мотивацию и снижает зависимость от внешних стимулов.

2. Через концепцию саморегуляции

Регулярная рефлексия и анализ прогресса активируют метакогнитивные процессы:

планирование,

мониторинг,

корректировку действий.

Таким образом, ипсативное оценивание выступает инструментом формирования субъектной позиции обучающегося.

3. В контексте образовательной парадигмы XXI века

Современное образование ориентировано на развитие навыков lifelong learning.

Ипсативный подход формирует:

ответственность,

устойчивость к стрессу,

способность к саморазвитию.

Заключение (Conclusion)

Ипсативное оценивание представляет собой антропоцентрический и личностно-ориентированный подход в образовании. Оно формирует образовательную среду, в которой оценивание является не просто фиксацией результатов, а процессом раскрытия и развития потенциала личности.

Ипсативное оценивание следует рассматривать не как дополнительный, а как необходимый компонент развития личности учащихся. Оно способствует не только улучшению академических результатов, но и формированию образа учащегося как уверенной в себе, самоуправляемой и социально ответственной личности.

Этот педагогический подход обеспечивает новое качество индивидуального развития, выступая эффективным механизмом наставничества, самопознания, роста и формирования внутренней мотивации. Внедрение ипсативного оценивания в педагогическую практику способствует всестороннему развитию учащихся, укреплению партнерских отношений между учителем и учеником, персонализации образовательного процесса и повышению уровня справедливости.

Тем самым формируется образовательная модель, в которой учащийся осознанно, мотивированно и ответственно выступает активным конструктором собственного прогресса.

Рекомендации

Внедрение ипсативного оценивания требует системного подхода, соответствующей подготовки учителей и изменения образовательной культуры – перехода от логики конкуренции к мышлению, ориентированному на сотрудничество и личностный рост.

Рекомендуется:

- пересмотреть политику оценивания, включив в нее критерии личностного развития;

- подчеркнуть необходимость подготовки учителей для применения подхода ипсативного оценивания;
- разработать цифровые инструменты, которые помогут отслеживать индивидуальный прогресс учащихся.

Таким образом, ипсативное оценивание представляет собой личностно-ориентированный педагогический механизм, обеспечивающий переход от внешнего контроля к внутренней мотивации. Результаты исследования подтверждают, что данный подход:

- способствует формированию устойчивой внутренней учебной мотивации;
- развивает саморегуляцию и автономность;
- снижает уровень тревожности;
- укрепляет партнёрские отношения между учителем и учеником;
- поддерживает формирование позитивной самооценки.

Ипсативное оценивание следует рассматривать не как альтернативный, а как стратегически значимый компонент современной образовательной системы.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой цифровых инструментов мониторинга индивидуального прогресса и расширением эмпирической базы.

References:

1. Andrade, H., &Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19.
2. Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. PrincetonUniversityPress.
3. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
4. Black, P., &Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
5. Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.
6. Boud, D. (1995). Enhancing learning through self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20(3), 231–245.
7. Brown, S., & Knight, P. (2012). *Assessment for learning in higher education* (2nd ed.). Routledge.
8. Bühler, C. (1993). *The life cycle of man as a psychological problem* (Sh. Bühler, пер.). Moscow: Progress. (Originalworkpublished 1935)
9. Bruner, J. (1977). *The process of education*. HarvardUniversityPress.
10. Cizek, G. J. (2001). *Assessing students: How measurement influences learning*. PrenticeHall.
11. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *PsychologicalInquiry*, 11(4), 227–268.
12. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. RandomHouse.
13. Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75–146). SanFrancisco: W. H. Freeman.
14. Frankl, V. E. (1990). *Man’s search for meaning* (V. Frankl, пер.). Moscow: Progress. (Originalworkpublished 1959)

15. Glasersfeld, E. von. (1995). Key works in radical constructivism. London: Routledge.
16. Guskey, T. R. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*, 60(5), 6–11.
17. Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
18. Hughes, G. (2011). Towards a personal best: A case for introducing ipsative assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(3), 353–367.
19. May, R. (2001). The discovery of being: Writings in existential psychology (R. M. Мэй, пер.). Moscow: Institute of General Humanitarian Studies. (Original work published 1969)
20. Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
21. OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing.
22. Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Educational Research Review*, 22, 74–98.
23. Papert, S. A. (1993). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
24. Papert, S., & Harel, I. (Eds.). (1991). *Constructionism: Research Reports and Essays, 1985–1990*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
25. Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press.
26. Pintrich, P. R. (2000). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 35(2), 87–99.
27. Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
28. Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.
29. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
30. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Information about the Author:

Lilit G. Baghdasaryan (Vanadzor, Armenia) - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Vanadzor State University, Vanadzor, Republic of Armenia

Email: lilitbaghdasaryan2020@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-2259-1254>

SPIN-код: 6349-6037

Acknowledgments: I would like to thank my reviewers.

Authors' contribution: The work is solely that of the author.

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-96-104

УДК (UDC) 004+005.6+37

*Irma Chichinadze,
Batumi Shota Rustaveli State University, Georgia*

<https://orcid.org/0009-0007-3897-2373>

*Irma Bagrationi,
Batumi Shota Rustaveli State University, Georgia*

<https://orcid.org/0009-0009-6466-0474>

*For citation: Chichinadze Irma, Bagrationi Irma. (2026)
Digital Transformations in the Management of University
Education: Challenges and Innovations (Based on Practical Studies).
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 1-2 (2026), pp 96-104 (in USA)*

Manuscript received: 17/02/2026

Accepted for publication: 15/03/2026

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

DIGITAL TRANSFORMATIONS IN THE MANAGEMENT OF UNIVERSITY EDUCATION: CHALLENGES AND INNOVATIONS (BASED ON PRACTICAL STUDIES)

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В УПРАВЛЕНИИ УНИВЕРСИТЕТСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ: ВЫЗОВЫ И ИННОВАЦИИ (НА ОСНОВЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Abstract:

The presented paper examines the implementation of individual educational trajectories and data-driven management in a digital university management system, which improves the efficiency, competitiveness, and quality of educational services. The paper convincingly demonstrates that the transition to management decision-making based on digital data analysis makes it possible to predict academic performance, quality of service to students, and expectations regarding student satisfaction. The work is an active attempt to prove that the creation of a unified digital platform integrating learning management structure, digital libraries, an assessment system, and automated communication models is becoming the guiding principle of educational policy in university management. Our paper provides a critical look at the real-world challenges arising in the digital governance transformation process, such as potential cybersecurity risks, digital imbalance, methodological adaptation shortcomings, and the deficiencies and scarcity of novelty in training infrastructure.

The study reflects and analyzes the objectives and results of the digital survey process conducted within the Batumi Shota Rustaveli State University (BSU) composition of academic staff and students, which clearly demonstrates the innovative capabilities of the

transformative role of digital technologies in the potential of a sustainable higher education system.

Keywords: University education, digital education, transformational digital management, electronic research, pedagogical approaches, online learning platform

Аннотация:

В данной статье рассматривается внедрение индивидуальных образовательных траекторий и управления на основе данных в цифровую систему управления университетом, что повышает эффективность, конкурентоспособность и качество образовательных услуг. В работе наглядно показано, что переход к принятию управленческих решений на основе анализа цифровых данных позволяет прогнозировать академическую успеваемость, качество обслуживания студентов и ожидания относительно их удовлетворенности. Работа представляет собой активную попытку обосновать, что создание единой цифровой платформы, объединяющей структуру управления обучением, цифровые библиотеки, систему оценки и автоматизированные модели коммуникации, становится руководящим принципом базовой образовательной политики в управлении университетами. В статье представлен критический взгляд на реальные проблемы, возникающие в процессе трансформации цифрового управления, такие как потенциальные риски кибербезопасности, цифровой дисбаланс, методологические недостатки адаптации и дефицит новизны в инфраструктуре обучения.

В исследовании отражены и проанализированы процессные задачи и результаты цифрового опроса, проведенного среди академического состава и студентов Батумского государственного университета Шота Руставели (БГУ), что наглядно демонстрирует инновационный потенциал трансформационной роли цифровых технологий в формировании устойчивой системы высшего образования.

Ключевые слова: Университетское образование, цифровая трансформация, электронные исследования, онлайн-платформа обучения, цифровое образование

Introduction

In the context of the global digital revolution, the higher education space is undergoing a fundamental transformation, which includes not only the development of technological infrastructure but also a systematic revision of models of knowledge creation, dissemination, and administration [2, p. 370]. Digital management in higher education implies the strategic integration of digital technologies into educational and administrative processes, which is aimed at ensuring student-centered learning, management efficiency, and institutional sustainability [2, p. 374].

Modern universities face a significant challenge - to adequately integrate the rapid changes in digital ecosystems, maintain academic quality, and ensure equal access to educational resources [1, p. 440]. It emphasizes that the effective implementation of technology depends not only on the existence of technical infrastructure, but also on the development of digital competencies of academic staff & students, which is accompanied by a fundamental reform of teaching practices.

This research aims to systematically analyze the digital management process at BSU, evaluate innovative technological solutions, and identify the challenges that accompany the

digitalization of the educational process. Special emphasis is placed on the role of online learning platforms, digital libraries, and electronic administration systems in the process of improving academic quality and student experience. The results of the study will make a significant contribution to both the strategic development of the university and the formation of national education policy [12, p.197], which is aimed at establishing a sustainable and innovative digital education system.

Topic Relevance: The relevance of this study is due to the necessity of digital transformation of the modern higher education system and the importance of analyzing the challenges associated with this process. The effectiveness of the university's digital management is directly related to the quality of the educational process, student satisfaction, and, ultimately, the international competitiveness of the university.

The study systematically studies how state universities integrate digital technologies into educational and administrative processes and what challenges they face in this direction. Of particular importance is the research focus on the accelerated process of digital transformation caused by the pandemic and the changes that have remained sustainable in the post-pandemic period.

The results of the study are important for the Georgian higher education system, as this study presents best practices in the integration of digital technologies, existing challenges, and future development prospects using the example of a regional university.

Research Goal and Objectives: The main goal of the research is to conduct a comprehensive analysis of the process of integrating digital technologies at the university and identify the challenges, opportunities, and best practices related to this process. The main objectives are:

- Assessment and analysis of the current level of digital transformation at the university;
- Identification of the main challenges related to the implementation of digital technologies;
- Analysis of existing strategies for solving problems arising in the process of digital transformation; Study of adaptation mechanisms and innovative approaches used by the university;
- Assessment of the impact of the use of digital technologies on the quality and efficiency of the educational process;
- Development of recommendations for improving the university's digital management system.

Research Methodology:

The main methodological basis of the present study is an electronic questionnaire as a fast, large-scale, and economical data collection tool, which is widely used in the social sciences to study digital transformation processes [9, p. 355]. A structured questionnaire was developed as a research tool, combining both closed (quantitative) and open (qualitative) discursive questions, which allows for multidimensional data analysis [5, p. 50].

The questionnaire is thematically divided and includes the following research blocks:

- Accessibility and quality of digital infrastructure;
- Frequency and effectiveness of digital technologies;
- Digital competencies and opportunities for their development;
- Challenges and barriers arising in the process of digital transformation;
- Visions and strategic priorities for future development.

Data analysis was carried out using a mixed methods design, which involves the integrated use of both quantitative (statistical analysis, descriptive statistics, cross-tabulation) and qualitative (content analysis, content interpretation) methods [9, p. 357]. In addition, qualitative methods were used for in-depth interpretation of the results, including semi-structured interviews, which allow for a deeper understanding of the experiences and perceptions of subjects participating in the digital transformation process [13, p. 40]. According to BSU Georgian Professors, "one of these methods is the 'main criterion method', which we will use later to evaluate the effectiveness of the system for solving the optimization problem", as far as "the methodology is based on the systems risk¹ assessment approach" [10, pp. 140-141]

Research Results:

The presented analysis is based on a survey conducted on the university’s digital systems, which was conducted via Google Form. 103 respondents participated. The study aimed to determine users’ attitudes, experiences, and expectations towards the university’s digital systems. Of the 103 respondents included in the survey, by faculty². See the relevant Table₁.

Question: How often do you use the university's digital systems?

Daily	37.9%
Several times a week	49.5%
Once a week or rarely	10.7%
Never	0,95%
According to the rental	0.95%

According to the survey results, students and staff actively use various digital platforms³.

¹ As it is generally known, digital academic education presents significant risks, including decreased student engagement, reduced face-to-face interaction, and increased distractions from non-educational apps. Key threats involve cyber security breaches, data privacy concerns, and academic integrity issues regarding AI usage. Additionally, technical failures, unequal digital access, and potential, negative impacts on social skills are major concerns [14, p. 25]

The UNESCO document we found analyzes the main risks of digital academic education:

- a) Decreased Engagement and Motivation: A lack of immediate, in-person interaction can lead to reduced student focus, motivation, and, in severe cases, higher dropout rates;
- b) Superficial Learning: The volume of digital information can lead to passive consumption rather than deep, critical thinking; System outages, poor internet connectivity, and platform limitations can disrupt the learning process;
- c) Academic Dishonesty: Increased reliance on AI tools for completing tasks poses risks to academic integrity;
- d) Loss of Practical Skills: Reduced opportunities for hands-on, motor-skill development [14, pp. 27-29]

² 54.59% are from the Faculty of Tourism, followed by the Faculty of Business 14.42%, Education 12.36%, Faculty of Law and Social Sciences 9.27%, Natural Sciences and Health 9.27% and Faculty of Humanities 6.18%. The status of the respondents includes both academic/visiting staff 17.5% and administrative staff and students 82.5%. Representatives of various age groups participated in the survey. 76.7% of respondents were aged 18-24, 6.8% of respondents were aged 25-34, 6.8% of respondents were aged 35-44, 6.8% of respondents were aged 45-64, and 2.9% of respondents were aged 65 and over. Respondents’ experience at the university varied from beginners to those with long experience. 74.8% were under 5 years, 10.7% were over 5 years, 5.8% were over 10 years, and 8.7% were over 20 years. Frequency of use Respondents actively use the university’s digital systems, although the frequency of use varies.

³ such as: student portal 94.3%, followed by e-mail 43.7%, library e-resources 26.2%, artificial intelligence 26.2%, eflow 1% and 5.9% do not specify which electronic platform they use. Digital systems were evaluated according to the following criteria: user friendliness 43.7% rated it with the highest 5 points, 35% -4 points, 18.4% -3 points and only 2.9% rated it with a low rating. Speed and efficiency 26.2% rated it with the highest score, and 43.7% -4 points. Functional diversity 38.8% wrote 5 points, 35.9% -4, 18.4 -3 points. Accessibility 43.7% highest score and technical support 36.9% -5 points.

Main problems named by respondents: technical glitches (system freezes, delays), Internet-related problems, difficulty of some functions, complicated interface, and some think that they see problems in anything. See the relevant Table 2.

Technical problems	65%
Difficult interface	7.8%
Incomplete information	14.6%
Insufficient integration of systems	4.9%
Disrupted operation	6.8%
I have no problems	1%

Discussion

The need for digital services/functions is lacking/satisfied 27.2%, Internet and technical equipment (internet speed, computers, laptops) 19.4%, access to the study table and schedule 9.7%, notification system/automatic notifications 7.8%, electronic library / e-Books 6.8%, artificial intelligence/digital assistant 5.8%, Moodle/integration of university systems 3.9% virtual laboratories/simulations 2.9%, portal improvement (additional functions, search and interface) 7.8% other different comments 7.8%. When asked how satisfied they feel with the use of the university's digital system, the majority of respondents 67% feel quite comfortable using the university's digital systems. The remaining 33% are moderately satisfied. When asked whether respondents need additional training to better use the system, the answers are as follows: 29.1% believe that it is not necessary, while 65% believe that it is necessary, and the remaining 5.9% expressed a desire to receive more information about the optimal use of the system.

The main strengths of the university's digital systems are simplicity, accessibility, and speed. Students evaluate the system as easy to understand and convenient, which provides timely access to the necessary information. The multifunctionality and centralized structure of the platform allow users to receive all study-related services in one space. Despite certain technical shortcomings, the overall assessment is that the system is effective & simplifies the learning process. The main weaknesses of the university's digital systems are frequent technical shortcomings, delayed system operation, and unreliability of the Internet. Some students also note the difficulty of finding information, the non-user-oriented nature of the interface, and functional limitations. Despite the generally positive assessments, these problems somewhat hinder the full use of the system. Overall assessment: On a 10-point scale, the university's digital systems are rated above average, indicating general satisfaction, but also potential for improvement.15. When asked what recommendations respondents have for improving digital systems, the answers are as follows: Students name as recommendations for improving the university's digital systems the elimination of technical flaws, improvement of the quality of the Internet, smooth and uninterrupted operation of the system, simpler and user-friendly design of the interface, expansion of functional capabilities (e.g. e-mail, chatbox, early access to the schedule), as well as increasing digital literacy through training and instructions. An important direction is the constant updating of the system and consideration of user feedback, which ensures a student-oriented digital environment.

The results of the study show that digital management practices at BSU are actively developing, although they are accompanied by significant challenges, which is in line with the global trends described in modern higher education systems. "This fact is understood as the judgment In-depth of events in the cognitive process and substitution of old knowledge by the

new one" [6, p. 95]. The majority of students and staff generally express a positive attitude towards the university's digital systems, which indicates the perception of the role of digital technologies as an important factor in improving the learning process. And, thus, "about each mode of knowledge is a method through which it can be gained" [4, p. 7]. The use of the student portal and e-mail systems is particularly high, which confirms the growing role of user-oriented services in the center of digital education management, because "a high degree of motivation is associated with the use of computers and the Internet in all the courses" [3, p. 499].

However, the study identified several critical weaknesses, including technical shortcomings, insufficient integration of the system & the need to develop digital competencies. The lack of integration between digital systems significantly complicates administrative & educational processes, which is also noted in other studies as one of the main barriers to successful digital transformation [14, p. 22]. Also, the majority of respondents express the need for additional training, which emphasizes the need for continuous professional development in the digital era [15, p. 77].

An important conclusion is that the sustainable development of the university's digital infrastructure depends on financial resources and long-term strategic planning. This issue fully corresponds to the main challenges identified in recent studies, which are necessary for the sustainability of digital transformation processes [8, p. 82]. The study was also conducted through an interview survey, in which senior managers participated, namely: heads of quality services, IT competent specialists, leading specialists (librarians), heads of case management, career development specialists, and the academic department [9, p. 360]. They answered the following questions:

1. The stage of the university's digital transformation and key challenges:

The university is undergoing a digital transformation process, although it is accompanied by several difficulties. One of the important challenges is the improvement of the wireless Internet (Wi-Fi) infrastructure - although the system is already functioning, the increased load requires strengthening its speed and stability. A business continuity project is underway, which envisages connecting the server infrastructure to a generator, which will ensure the continuity of administrative and educational activities [7, p. 330]. It is also important to update the existing examination systems, which are outdated and do not meet modern standards - exams are often still conducted on paper, and the software input of tests is done manually, which increases the risk of information leakage. as contemporary Georgian researchers in digital education note, "it is faculty who are in the forefront of the movement to network education that university administrations & computer companies have decided" [11, p. 24]

2. The effectiveness of digital systems and identified shortcomings:

The digital systems existing at the university are partially functional, although there are some questions about their effectiveness. For example, the examination programs are outdated and do not provide a transparent and secure process. The electronic portal and the journal operate separately, which sometimes makes it difficult to exchange information flexibly. The portal lacks functions such as selecting lecturers, adapting schedules to the student's individual schedule, and a fully accessible list of free credits. The digital library is also functioning, although technical glitches occur; in particular, literature is often not downloaded from the portal.

3. Integration of digital systems and their impact on daily activities:

The lack of integration of digital systems is one of the serious challenges at the university. Systems such as the electronic journal, portal, examination program, and document circulation platform are not fully integrated. This leads to administrative difficulties — for example, document reception and upload are often done manually. Also, the compilation of lecture schedules is still done manually by faculty representatives, although it can be automated.

4. plans for improving digital infrastructure (2-3 years):

Plans include the transfer of the university's network infrastructure to a fully fiber-optic Internet, which will significantly improve the quality of the Internet. It is planned to update the design of the university's main website (bsu.edu.ge), although the implementation of this project depends on financial resources. It is also planned to purchase a modern scanning device for the library, which will automatically perform the process of turning and scanning a book. Special attention is paid to the needs of the Faculty of Medicine, including the introduction of an anatomical screen and a digital mold system.

5. Successful digital systems and factors determining their success:

The university portal is considered the most successful in digital management, which was effectively used during the Covid-pandemic period, including the integration of Zoom. Also worth noting is the "Portfolio" system, which combines the decisions of the Academic Council and other important innovations in a single space. Conference systems are also successful initiatives - the university has 5 fully equipped hybrid conference rooms, which provide both local and remote communication. Also, a digital platform "Lecture" has been purchased for the Faculty of Medicine, which combines educational materials, practical assignments, and tests in a single digital system. We believe that the value of the practical studies discussed reflects the main focus of our topic, namely, “Student satisfaction with academic services is a fundamental indicator of quality in higher education, significantly impacting both individual learning outcomes and the overall academic climate” [9, p. 363].

Conclusion and Recommendations:

From the above-mentioned, we may conclude that the effective implementation of digital management at the university is a complex process that requires both technological and organizational innovations. The scientific experience of Batumi Shota Rustaveli State University demonstrates both existing challenges and development prospects in the context of digital transformation in the Georgian higher education system.

Based on the research results of the study, the following recommendations were developed:

- Implementation of an integrated digital management system that will combine the educational process, administrative, and research components;
- Conduct regular staff trainings to develop digital skills;
- Increasing student engagement in the development of digital services;
- Improving digital security policies and implementing relevant protocols;
- Developing a long-term strategic plan for digital transformation.

We must note here that the study was conducted in April 2025, which involved distributing a questionnaire on the traditional academic Google Forms platform.⁴

⁴ See: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSchRfUzbcfhZpnC4CVdN49e2UDaxgSW-iRRiBBkKCpj3imizA/viewform?usp=sharing&oid=108021877139600636265>

References:

1. Alhubaishy A., & Aljuhani A., The Challenges of Instructors' & Students' Attitudes in Digital Transformation: A Case Study of Saudi Universities, the Journal "Education Information Technologies", Volume 26, Issue IV, 2021. pp. 447-462. DOI: [10.1007/s10639-021-10491-6](https://doi.org/10.1007/s10639-021-10491-6)
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33746557/>
2. Andrews, Chris, Project-Oriented Use of the World Wide Web for Teaching & Learning Culture, Journal "Computer Assisted English Language Learning" №13(4), 2000. - pp. 357-376. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/0958-8221%28200012%2913%3A4-5%3B1-E%3BFT357>
3. Bagrationi Irma, For the Issues of the World-View Online Foreign Language Learning, Proceedings: "5th International Scientific Conference on Social Sciences and Arts_ SGEM 2018", Volume 5, Issue 2.2, Published by "STEF92 Technology Ltd", Sofia, 2018. pp. 497-504.
https://ssalibrary.at/sgem_jresearch_publication_view.php?page=view&editid1=575
4. Bagrationi Irma, Konstantine Kapaneli's Philosophical and Aesthetical Conceptions, The Journal "Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)". Volume 2. Issue II. Middlebury: Publisher Beyer Thomas Robert. Published by Middlebury College. 2017. – pp. 6-19.
– URL: <http://j-ccses.org/wp-content/uploads/2018/01/Issue-2-2017.pdf>
5. Bates Anthony William, Teaching in a Digital Age: Second Edition. Vancouver: "Tony Bates Associates Ltd", 2019, - 779 pages. – pp. 45-51.
<https://www.dawsoncollege.qc.ca/faculty-hub/wp-content/uploads/sites/182/Teaching-in-a-Digital-Age-Second-Edition.pdf>
6. Bagrationi Irma, Philosophy of Konstantine Kapaneli, Third Revised Edition, Monograph, Batumi: "Batumi Shota Rustaveli State University", 2018. – pp. 92-97. (In Georgian)
– URL: <https://www.bsu.edu.ge/sub-15/page/10644/index.html>
7. Benavides Castro, Arias Tamayo JA, Arango Serna MD, Bedoya Branch JW, and Burgos D., Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review, El-Edition "Sensors", Volume 20, Issue II, Basel, 2020. – pp. 329-331. Doi: 10.3390/s20113291
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32526998/>
8. Bond Mellisa, Marin Victoria I., Dolch C., Bedenlier S., and Zawacki-Richter Olaf. Digital Transformation in German Higher Education: Student and teacher perceptions and usage of Digital Media, El-Journal "International Journal of Educational Technology in Higher Education", Volume 15, Article №48, 2018. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>
9. Chichinadze Irma & Dumbadze Guguli, Quality of Academic Services and Student Satisfaction: A Case Study of Batumi Shota Rustaveli State University, Proceedings of Republican Scientific-Practical Conference of Students and Young Scientists "Scientists of the Future", Kutaisi, Published by "Akaki Tsereteli State University", 2025, pp. 353-364 [In Georgian] – URL: <https://drive.google.com/file/d/19tBSB7vEpBZsbp6pBnZvk3TkO-5nc7Qq/view>
10. Didmanidze Ibraim & Donadze Mikheil, Information Security System Evaluation Criteria in Educational Computer Networks, Journal "Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)", Volume 7, Issue III, Publisher: Beyer Thomas Robert, Published by "Middlebury College", Vermont, 2022. - Pp. 133-141. – URL: <https://j-ccses.org/wp-content/uploads/2022/11/16.-Ibraim-Didmanidze.pdf>
11. Didmanidze Ibraim & Bagrationi Irma, the Issue of Student Distance Communication & Collaboration, American Journal "Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)", Volume 3, Issue I, Publisher: Beyer Thomas Robert, Vermont, 2018. - pp. 21-29. - URL:

- <http://j-ccses.org/wp-content/uploads/2018/06/Issue-1-2018.pdf>
12. Evans, Joel R., and Mathur Anil, The Value of Online Surveys, El-Journal “Internet Research”, Volume 15, Issue II, 2005. – pp. 195-219. <https://doi.org/10.1108/10662240510590360>
 13. Redecker Christine, Punie Yves, Gijbbers Govert, Kirschner Paul & Hoogveld Bert, The Future of Learning: Preparing for Change, Published by: Institute for Prospective Technological Studies (Joint Research Centre), 2011. – pp. 34-45. <https://doi.org/10.2791/64117>
 14. Six Pillars for the Digital Transformation of Education: A Common Framework, Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Paris, 2024. - pp. 20-34. https://profuturo.education/wp-content/uploads/2024/10/Six-pillars-for-the-digital-transformation-of-education_compressed-1.pdf
 15. Wright Kevin B., Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services, “Journal of Computer-Mediated Communication”, Volume 10, Issue 3, 2005. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x>

Information about the Authors:

Irma Chichinadze (Batumi, Georgia) – MA Student in Educational Administration of the Faculty of Exact Sciences and Education, Batumi Shota Rustaveli State University (Georgia, Batumi), Ninoshvili Street 35, 6010; E-mail: irmachichinadze22@gmail.com [One published scientific article; Research areas: Higher Education Management, academic development, and educational research] ORCID iD <https://orcid.org/0009-0007-3897-2373>

Irma Bagrationi (Batumi, Georgia) - Doctor of Philosophy, Assistant Professor of Department of Philosophy, Batumi Shota Rustaveli State University (Batumi, Ninoshvili St.35:6010) Higher Education Accreditation Expert of National Center for Educational Quality Enhancement of Georgia (Tbilisi) - E-mail: irma.bagrationi@bsu.edu.ge [40 published scientific articles & a Monograph; Research areas: Aesthetics, Applied Ethics and Philosophy of Education] ORCID iD <https://orcid.org/0009-0009-6466-0474>

Acknowledgements: *The first author is grateful to the corresponding author of the paper, Assistant Professor Irma Bagrationi from Batumi Shota Rustaveli State University, for her direct active participation in the scientific, stylistic, technical, and visual editing of the paper.*

Contribution of the authors: *The respected first author, MA Student in Educational Administration Irma Chichinadze contributed fully to the present scientific research.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-105-112

УДК(UDC): 373.2:159.922.7

*Anna A. Hakobyan,
Yerevan State University named after Kh. Abovyan
Yerevan, Armenia
<https://orcid.org/iD-0009-0004-3950-9899>*

*For citation: Hakobyan Anna A. (2026)
Emotional Intelligence of Preschool Children
In an Integrated Educational Environment.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 1-2 (2026), pp. 105-112 (in USA)*

*Manuscript received: 10/01/2026
Accepted for publication: 15/03/2026
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0*

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN IN AN INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Abstract:

The article presents a comprehensive analysis of the patterns underlying the development of emotional intelligence in senior preschool children within an integrated educational environment. The study aims to provide a theoretical justification and experimentally verify the effectiveness of an integrated educational environment as a condition for developing emotional intelligence in senior preschool children. It is assumed that the development of emotional intelligence in senior preschoolers will be more effective if the educational process is organized within an integrated educational environment that ensures the systematic inclusion of children in play-based, creative, and theatrical activities.

The theoretical framework of the study is based on the principles of cultural-historical psychology, the theory of multiple intelligences, and contemporary models of emotional intelligence. The biological (nervous system maturation, development of regulatory functions) and social (nature of interaction with adults and peers, educational environment) determinants of emotional development are examined.

It is substantiated that an integrated educational environment, which ensures the synthesis of cognitive, communicative, and artistic-creative activities, serves as an effective factor in the development of emotional self-awareness, empathy, and self-regulation. A pedagogical support program is presented, including emotional-verbal warm-ups, play-based, creative, and theatrical forms of work. The structure of the sessions, diagnostic tools, and the dynamics of emotional intelligence development indicators are described.

Keywords: emotional intelligence, senior preschool age, integrated educational environment, socio-emotional development, play-based activities, theatrical activities, emotional warm-ups

Аннотация:

Статья посвящена комплексному анализу закономерностей формирования эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в условиях интегрированной образовательной среды. Цель исследования — теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность интегрированной образовательной среды как условия развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Предполагается, что развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников будет более эффективным, если образовательный процесс будет организован в условиях интегрированной образовательной среды, обеспечивающей систематическое включение детей в игровые, творческие и театрализованные виды деятельности.

Теоретической основой исследования выступают положения культурно-исторической психологии, концепции множественного интеллекта, а также современные модели эмоционального интеллекта. Рассматриваются биологические (созревание нервной системы, развитие регуляторных функций) и социальные (характер взаимодействия со взрослыми и сверстниками, образовательная среда) детерминанты эмоционального развития.

Обосновывается, что интегрированная образовательная среда, обеспечивающая синтез когнитивных, коммуникативных и художественно-творческих видов деятельности, выступает эффективным фактором развития эмоционального самосознания, эмпатии и саморегуляции. Представлена программа педагогического сопровождения, включающая эмоционально-речевые разминки, игровые, творческие и театрализованные формы работы. Описаны структура занятий, диагностический инструментарий и динамика показателей развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, старший дошкольный возраст, интегрированная образовательная среда, социально-эмоциональное развитие, игровая деятельность, театрализованная деятельность, эмоциональные разминки

Введение (Introduction)

Современная образовательная парадигма ориентирована на целостное развитие личности, предполагающее единство когнитивной, эмоциональной и социальной сфер. Дошкольный возраст рассматривается как сензитивный период становления базовых механизмов саморегуляции, эмоционального самосознания и социального взаимодействия. В сфере образования возрастает интерес к развитию социально-эмоциональных компетенций, рассматриваемых как важнейшее условие последующей социализации, учебной успешности и психологической устойчивости.

К. Д. Ушинский, подчёркивая социальное значение эмоций, отмечал, что общество, заботящееся лишь об умственном воспитании, допускает серьёзное упущение, поскольку человек в большей степени определяется тем, как он чувствует, нежели тем, как он мыслит [1]. Действительно, переоценка рациональности и высокий

уровень образования сами по себе не гарантируют формирования гуманистического мировоззрения и развитой эмоциональной культуры личности.

В русле культурно-исторического подхода Л. С. Выготского развитие высших психических функций осуществляется в процессе интериоризации социального опыта. Эмоциональные реакции ребёнка постепенно приобретают опосредованный и осознанный характер, формируя предпосылки эмоционального интеллекта.

Теория множественного интеллекта Г. Гарднера (1983) выделила внутриличностный и межличностный интеллект как самостоятельные компоненты структуры способностей. П. Сэловей и Дж. Майер (1990) определили эмоциональный интеллект как способность воспринимать, понимать и регулировать эмоции. Д. Гоулман расширил модель, включив в неё самосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и социальные навыки. Современные исследования подтверждают связь уровня эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте с успешностью школьной адаптации, устойчивостью к стрессу и развитием просоциального поведения.

Обзор литературы (Literature Review)

Проблема развития эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте изучалась многими классическими и современными педагогами и психологами.

Я. А. Коменский подчёркивал важность психологической и эмоциональной природы ребёнка как фундаментального принципа педагогики: правильное направление чувств способствует гармоничному развитию личности.

Ф. Фребель в своей концепции детского сада придавал особое значение игровой деятельности как основному средству развития эмоциональных и социальных навыков ребёнка.

Р. Оуэн акцентировал роль социальной среды и взаимодействия как важнейшего условия формирования эмоционального интеллекта.

В данном контексте старший дошкольный возраст выделяется как наиболее чувствительный период формирования навыков межличностного общения, усвоения социальных норм и распознавания эмоций [1].

В конце XX века понятие «эмоциональный интеллект» стало предметом активных научных дискуссий. В 1983 году теория множественных интеллектов Г. Гарднера подчеркнула значение межличностного и внутриличностного интеллекта [2].

В 1990 году П. Соловей и Дж. Майер ввели термин «эмоциональный интеллект», определив его как способность воспринимать, понимать и управлять эмоциональной информацией [3].

Позднее Д. Гоулман популяризировал данную концепцию, выделив значимость самосознания, саморегуляции, мотивации, эмпатии и социальных навыков [4].

У старших дошкольников эмоциональный интеллект проявляется как способность распознавать собственные и чужие эмоции, регулировать поведение и выстраивать эффективные социальные взаимодействия [8].

Французский психолог Пьер Жане определял эмоцию как реакцию всей личности на ситуацию, к которой человеку трудно адаптироваться, подчёркивая её адаптивную функцию. Этот подход подтверждает, что эмоциональное развитие напрямую связано с социальной адаптацией ребёнка [5].

Материалы и методы (Materials and Methods)

В данном разделе представлено описание теоретико-методологических оснований и организационно-педагогических условий исследования, направленного на выявление особенностей развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в условиях интегрированной образовательной среды. Раскрываются возрастные закономерности эмоционального развития, характеристика образовательной среды, а также методы и приёмы педагогического воздействия, применённые в ходе формирующего эксперимента.

Методическая организация исследования строилась с учётом этапных особенностей эмоционального развития дошкольников и опиралась на принцип интеграции различных видов деятельности как основного условия формирования эмоционального интеллекта.

Этапные особенности эмоционального развития

Эмоциональное развитие ребёнка определяется взаимодействием биологических и социальных факторов.

Первый этап (0–3 года) — преобладание аффективных реакций, связанных с удовлетворением базовых потребностей. Формируются первичные формы привязанности и эмоционального отклика.

Второй этап (4–6 лет) — развитие произвольности, расширение эмоционального словаря, формирование эмпатии и понимания социальных норм. Возникают элементы рефлексии и осознанного контроля поведения. Именно в этот период закладываются основы эмоционального интеллекта как интегративного личностного образования.

Роль интегрированной образовательной среды Интегрированная образовательная среда предполагает целостное объединение различных видов деятельности (познавательной, игровой, художественной, коммуникативной) в едином педагогическом пространстве.

Такая среда: обеспечивает эмоционально безопасную атмосферу; стимулирует сотрудничество и диалог; способствует развитию эмоциональной отзывчивости через совместную деятельность; формирует навыки конструктивного разрешения конфликтов.

Интеграция содержания позволяет ребёнку осваивать эмоциональный опыт не изолированно, а в реальных ситуациях общения и творчества.

Дошкольная образовательная организация, обладая соответствующими педагогическими ресурсами, может целенаправленно развивать эмоциональный интеллект детей, создавая безопасную, поддерживающую и кооперативную среду.

Результаты (Results)

Представленный раздел отражает итоги формирующего эксперимента, направленного на оценку эффективности интегрированной образовательной среды как условия развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Анализ результатов основан на динамике показателей эмоционального самосознания, эмпатии, социального взаимодействия и саморегуляции, зафиксированных в ходе систематического применения комплекса методов — эмоциональных разминок, игровых, творческих и театрализованных упражнений.

В исследовании были проанализированы индивидуальные и групповые реакции детей, выявлены качественные и количественные изменения эмоциональных проявлений, а также определены наиболее эффективные виды деятельности, способствующие становлению эмоционального интеллекта. Полученные данные представлены в виде структурированных таблиц, описательных характеристик и обобщённого анализа динамики развития.

Оценка и укрепление развития эмоционального интеллекта старших дошкольников в интегрированной образовательной среде посредством комплексных методов: эмоциональных разминок, игровых, творческих и театрализованных упражнений.

Участники

- 25–30 детей 4–5 лет
- Наблюдение за групповыми и индивидуальными реакциями детей

Используемые методы

1. Эмоциональные разминки — мимика, движения, словесные выражения
2. Игровые упражнения — игровые этюды, ролевые игры, обсуждения
3. Творческая деятельность — рисунки, коллажи, переработка сказок
4. Театрализованные постановки — этюды в образах, мини-спектакли

Методы комплексной оценки

- Пятибалльная шкала уровня эмоционального самосознания и саморегуляции
- Оценка социальных навыков на основе аргументированных наблюдений
- Оценка эмпатии и группового взаимодействия

Таким образом, в процессе формирования эмоционального интеллекта дошкольников целесообразно использовать методический и технологический инструментарий с чётко определёнными целями, средствами и ожидаемыми результатами, представленными в таблице ниже.

Таблица 1. Развитие эмоционального интеллекта по методам (пример)

Метод	Начальный уровень	Итоговый уровень	Изменение (%)
Эмоциональные разминки	2.1	4.0	+90%
Игровые упражнения	2.5	4.2	+68%
Творческая деятельность	2.0	3.8	+90%
Театрализованные постановки	2.3	4.1	+78%

Методическое расширение: структура занятия

Пример занятия (30–40 минут)

Время	Активность	Цель / Результат
0–5 мин	Эмоциональная разминка	Распознавание и выражение эмоций, настрой на

Время	Активность	Цель / Результат
		занятие
5–15 мин	Речевые упражнения + игровой этюд	Развитие эмоционального словаря и социального взаимодействия
15–25 мин	Творческая деятельность	Выражение внутренних чувств в образной форме, стимулирование креативности
25–35 мин	Театрализованная постановка	Развитие эмпатии и социальных навыков
35–40 мин	Итоговое обсуждение	Самовыражение, анализ чувств, закрепление навыков

Ожидаемые результаты

- Повышение уровня эмоционального самосознания
- Развитие эмпатии и социальных навыков
- Стимулирование творческого и интегративного мышления
- Развитие навыков саморегуляции и эффективного управления эмоциями

Анализ результатов показал, что в результате реализации программы повысился уровень эмоционального самосознания детей, усилились эмпатические реакции, улучшилось групповое взаимодействие и сформировались элементарные навыки саморегуляции.

Обсуждение (Conclusion)

Обсуждение направлено на выявление педагогических условий, обеспечивающих устойчивость полученных результатов, а также на определение факторов, способствующих повышению эффективности формирования эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте.

Проведённое исследование позволяет сделать обобщающие выводы о значимости системной организации образовательного процесса для развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте требует учёта биологических и социальных предпосылок, системного педагогического воздействия и комплексного применения активных методов.

Таким образом, формирование эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте выступает важной предпосылкой дальнейшей социальной адаптации, психологической устойчивости и образовательной успешности ребёнка.

Заключение (Conclusion)

Проведённое исследование подтвердило, что эмоциональный интеллект старших дошкольников формируется наиболее эффективно в условиях целостной интегрированной образовательной среды, где когнитивные, коммуникативные, творческие и игровые виды деятельности объединены в едином педагогическом процессе. Анализ эмпирических данных показал, что систематическое использование эмоционально-речевых разминок, игровых упражнений, творческих заданий и театрализованных постановок способствует значительному повышению уровня

эмоционального самосознания, развитию эмпатии, улучшению качества группового взаимодействия и формированию навыков саморегуляции. Эти результаты подтверждают, что комплексное и активное педагогическое воздействие является ключевым фактором становления эмоционального интеллекта.

Развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте требует учёта биологических и социальных предпосылок, индивидуальных особенностей ребёнка и принципов системного подхода. Интегрированная образовательная среда, обеспечивающая безопасную, поддерживающую и кооперативную атмосферу, создаёт условия для осознанного усвоения эмоционального опыта и формирования адаптивных социальных навыков, что играет критическую роль в будущей социальной адаптации, успешной учебной деятельности и психологической устойчивости ребёнка.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной методической программы педагогами дошкольных образовательных организаций для целенаправленного развития эмоционального интеллекта. Кроме того, результаты могут быть применены при подготовке образовательных программ, включающих междисциплинарные и интегративные подходы к формированию социально-эмоциональных компетенций.

Перспективы дальнейших исследований включают: изучение долгосрочного эффекта интегрированных методов на эмоциональное развитие детей; адаптацию методических подходов к различным возрастным группам; исследование влияния эмоционального интеллекта на когнитивные, академические и социальные показатели успешности ребёнка в школе.

Таким образом, формирование эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте является стратегически важной задачей педагогики, обеспечивающей гармоничное развитие личности и успешную социализацию ребёнка в современных условиях.

References:

1. Ushinsky, K. D. (1988). *Man as a Subject of Education*. Moscow: 248 p.
2. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. – New York: Basic Books, 1983. 190 p.
3. Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence // Imagination, Cognition, and Personality*. 320 p.
4. Goleman D. *Emotional Intelligence*. – New York: Bantam Books, 1995. 250 p.
5. Nalchadjyan, A. A. (2016). *Foundations of Psychology. Book Two*. Yerevan: Bukinist. 544 p.
6. Fedorova, E. A. (2021). *Development of Emotional Intelligence in Preschool Children*. Moscow. 318 p.
7. Kuznetsova, V. V. (2020). *Methodology for the Formation of Emotional Intelligence in Senior Preschoolers*. Saint - Petersburg. 340 p.
8. Kuprina, T. V., & Minasyan, S. M. (2010). *Emotion regulation in the mirror of cross-cultural studies*. Limush. (Yerevan, Armenia). 150 p.
9. Bar-On, R. (2006). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 13–25. pp.

Information about the Author:

Anna A. Hakobyan (Yerevan, Armenia) - PhD., Associate Professor of the Chair of Preschool Pedagogy and Methodology of Yerevan State University named after Kh. Abovyan.
e-mail: anna.hakobyan.72@mail.ru

Acknowledgments: The author thanks the reviewers for their consideration of the manuscript.

Author's contribution:The work is solely that of the author.

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-113-122

УДК(UDC):372.881.1

Svetlana A. Asanova,

Dankook University

Cheonan, South Korea

<https://orcid.org/iD-0000-0003-2444-047X>

For citation: Asanova Svetlana A. (2026)

Artificial Intelligence in Foreign Language Education.

Cross-Cultural Studies: Education and Science,

Vol. 11, Issue 1-2 (2026), pp. 113-122 (in USA)

Manuscript received: 10/02/2026

Accepted for publication: 15/03/2026

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Abstract:

Technological progress is rapidly reshaping modern society, exerting a profound influence on education. Among the most transformative innovations is Artificial Intelligence (AI), which has become a central driver in rethinking approaches to foreign language learning. By integrating AI into educational practice, institutions can design adaptive, interactive, and efficient learning environments that respond to the unique needs of individual learners.

This article examines the principal advantages of AI in foreign language education, focusing on the personalization of instruction, the enhancement of learner motivation, the improvement of listening and pronunciation skills, the automation of routine tasks, and the expansion of access to language learning opportunities. Practical examples of successful implementation illustrate how AI-based tools and platforms are redefining traditional pedagogical models.

The study emphasizes that AI not only improves the quality of language acquisition but also democratizes access by making education more inclusive and flexible. Furthermore, the paper discusses prospects for AI-driven innovations, highlighting their potential to foster deeper engagement, accelerate skill development, and support lifelong learning. Ultimately, the integration of AI into language education represents a paradigm shift, offering new pathways to effective, personalized, and globally accessible learning.

Keywords: artificial intelligence; foreign language education; digital technologies; personalized learning; adaptive learning; learner motivation; listening comprehension; pronunciation; automation of the educational process; inclusive education; digital transformation of education

Аннотация:

Технологический прогресс стремительно преобразует современное общество, оказывая глубокое влияние на сферу образования. Одной из наиболее трансформирующих инноваций является искусственный интеллект (ИИ), который стал ключевым фактором переосмысления подходов к обучению иностранным языкам. Интеграция ИИ в образовательную практику позволяет создавать адаптивные, интерактивные и эффективные образовательные среды, учитывающие индивидуальные потребности каждого обучающегося.

В статье рассматриваются основные преимущества использования ИИ в обучении иностранным языкам, с акцентом на персонализацию обучения, повышение мотивации учащихся, совершенствование навыков аудирования и произношения, автоматизацию рутинных задач, а также расширение доступа к языковому образованию. Практические примеры успешного внедрения демонстрируют, каким образом инструменты и платформы на основе ИИ трансформируют традиционные педагогические модели.

В исследовании подчеркивается, что ИИ не только повышает качество усвоения языка, но и демократизирует доступ к образованию, делая его более инклюзивным и гибким. Кроме того, рассматриваются перспективы развития ИИ-технологий, способных способствовать более глубокому вовлечению обучающихся, ускорению формирования языковых навыков и поддержке непрерывного образования. В целом интеграция ИИ в языковое образование представляет собой смену образовательной парадигмы, открывая новые возможности для эффективного, персонализированного и глобально доступного обучения.

Ключевые слова: искусственный интеллект; обучение иностранным языкам; цифровые технологии; персонализация обучения; адаптивное обучение; мотивация обучающихся; аудирование; произношение; автоматизация образовательного процесса; инклюзивное образование; цифровая трансформация образования

Введение (Introduction)

В современном мире технологии стремительно развиваются и оказывают значительное влияние на все сферы жизни, включая образование. Искусственный интеллект (ИИ) становится одним из ключевых факторов трансформации образовательных процессов, особенно в области изучения иностранных языков. Использование ИИ позволяет создавать более адаптивные, интерактивные и эффективные методы обучения, которые учитывают индивидуальные особенности каждого учащегося.

В данной статье рассматриваются основные преимущества применения искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам, а также приводятся примеры успешного внедрения инновационных технологий в образовательную практику. Особое внимание уделяется таким аспектам, как персонализация обучения, повышение мотивации, развитие навыков восприятия и произношения, автоматизация рутинных задач и расширение доступа к языковому образованию.

Цель статьи — показать, каким образом ИИ способствует улучшению качества и доступности обучения иностранным языкам, а также обсудить перспективы дальнейшего развития этой области. Современные технологии стремительно проникают во все сферы жизни, и образование не является исключением. Особенно

заметным стало влияние искусственного интеллекта (ИИ) на процесс изучения иностранных языков. Благодаря ИИ обучение становится более персонализированным, интерактивным и эффективным. В данной статье рассматриваются ключевые преимущества использования ИИ в обучении иностранным языкам, а также примеры его успешного применения.

1. Индивидуализация обучения

ИИ позволяет адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности каждого учащегося:

Анализ уровня знаний: ИИ-системы способны точно оценивать текущий уровень владения языком, выявлять пробелы в знаниях и предлагать задания, соответствующие уровню сложности, что помогает избежать как переутомления, так и недостаточность нагрузки.

Персонализированные рекомендации: на основе анализа ошибок, стиля обучения и прогресса каждого учащегося ИИ формирует индивидуальные учебные планы, предлагает упражнения и материалы, максимально соответствующие потребностям и интересам обучающегося.

Гибкий темп обучения: учащиеся могут заниматься в удобное для них время и в собственном темпе, получая мгновенную обратную связь и корректируя свои действия, что способствует более глубокому усвоению материала и повышению мотивации.

2. Интерактивность и мотивация

ИИ делает обучение более увлекательным и мотивирующим: **Геймификация:** Многие приложения (например, **Duolingo**) используют игровые элементы, чтобы удерживать интерес учащихся. Duolingo — это онлайн-платформа для изучения языков, использующая элементы геймификации для повышения мотивации пользователей. Приложение предлагает адаптивные упражнения, основанные на повторении и контекстуальном обучении. Исследования показывают, что Duolingo может быть эффективным дополнением к традиционному обучению, особенно в развитии навыков чтения и аудирования (Vesselinov & Grego, 2012; Loewen et al., 2020). **Чат-боты и виртуальные ассистенты:** позволяют практиковать разговорную речь в любое время, имитируя живое общение. **Иммерсивные технологии:** Виртуальная и дополненная реальность создают эффект погружения в языковую среду.

3. Улучшение навыков восприятия и произношения

Искусственный интеллект адаптирует учебный процесс под индивидуальные потребности каждого учащегося, включая: а) **Анализ уровня знаний**, позволяющий ИИ-системам оценивать текущий уровень владения языком и предлагать задания соответствующей сложности, что помогает избежать как переутомления, так и недостаточной нагрузки. б) **Персонализированные рекомендации**, основанные на анализе ошибок и прогресса, которые формируют индивидуальные учебные планы и предлагают упражнения, максимально соответствующие потребностям и интересам обучающегося. в) **Гибкий темп обучения**, позволяющий заниматься в удобное время и получать мгновенную обратную связь, что способствует более глубокому усвоению материала и повышению мотивации. Кроме того, ИИ активно используется для улучшения навыков восприятия и произношения через распознавание речи, синтез речи и анализ интонации и ритма, что помогает учащимся совершенствовать фонетику и развивать естественную речь.

4. Автоматизация рутинных задач

ИИ значительно упрощает и ускоряет процесс обучения: **а) Автоматический перевод:** Автоматизация рутинных задач с помощью искусственного интеллекта значительно упрощает и ускоряет процесс обучения иностранным языкам. Например, автоматический перевод помогает учащимся быстро понять смысл текста и расширить словарный запас, что особенно полезно при работе с большими объёмами информации или при изучении новых тем. **б) Генерация заданий и тестов:** Генерация заданий и тестов с помощью ИИ позволяет учителям создавать разнообразные упражнения, адаптированные под уровень и потребности каждого ученика, экономя время на подготовку материалов. **в) Проверка письменных работ:** ИИ способен выявлять грамматические, орфографические и стилистические ошибки. Системы проверки письменных работ автоматически выявляют грамматические, орфографические и стилистические ошибки, предоставляя подробные рекомендации по улучшению текста. Это не только снижает нагрузку на преподавателей, но и помогает учащимся самостоятельно совершенствовать навыки письма, анализируя не только отдельные слова и предложения, но и общий стиль и структуру текста. Такие возможности делают процесс обучения более эффективным и качественным.

5. Доступность и масштабируемость

ИИ делает языковое обучение доступным для широкой аудитории: **а) Онлайн-платформы:** Позволяют обучаться из любой точки мира. **б) Низкая стоимость:** Многие ИИ-инструменты доступны бесплатно или по доступной цене. **в) Поддержка редких языков:** ИИ помогает сохранять и изучать малораспространённые языки. Пример реализации подхода перевёрнутого обучения (flipped learning) для южнокорейских студентов с использованием трёх языков (корейского, английского и, например, русского) для развития лингвистического разнообразия и межкультурной компетенции. Примером перевёрнутого обучения с мультязычной поддержкой могут служить лекционные материалы, раздаваемые студентам на занятии или присылаемые преподавателем заранее для ознакомления. Преподаватель даёт материал в синхронном переводе, позволяя студентам вникнуть в объяснение контента на родном языке. Помимо этого, он поддерживает применение другого иностранного языка — в данном случае английского — для сравнения. Цель такого педагогического приёма — развить у студентов Южной Кореи навыки критического мышления, межкультурной коммуникации и понимания языковых структур через активное участие в учебном процессе.

Структура занятия: "Глобальные экологические проблемы"

Этап	Действия преподавателя	Действия студентов	Языковая поддержка
До урока (вне класса)	Предоставляет видео и статьи на тему "Climate Change" на английском, корейском и русском языках.	Просматривают материалы, делают заметки, составляют вопросы.	- Видео с субтитрами на 3 языках - Глоссарий ключевых терминов - Интерактивные карточки (Quizlet)

Этап	Действия преподавателя	Действия студентов	Языковая поддержка
Во время урока (в классе)	Организует дискуссию в малых группах, каждая группа работает на одном языке. Затем — перекрёстное обсуждение.	Обсуждают проблему, сравнивают лексические и культурные особенности. Представляют выводы.	- Мультиязычные постеры - Переводческие задания - Сравнение грамматических структур
После урока	Даёт задание: написать эссе на английском, с включением фраз на других языках.	Пишут эссе, используют мультиязычные источники.	- Онлайн-проверка грамматики - Обратная связь от преподавателя на 3 языках

Обоснование подхода: Flipped learning позволяет студентам изучать теорию в удобное для них время, а в классе — применять знания на практике и уточнять теоретические знания, полученные самостоятельно. **Мультиязычный контент** развивает метаязыковое сознание: студенты начинают осознавать, как устроены разные языки. Южнокорейские студенты, как правило, обладают высокой мотивацией к изучению английского, а добавление третьего языка (например, русского) расширяет их культурный кругозор.

В дополнении возможно использовать AI-переводчики и речевые синтезаторы для тренировки произношения; включать **короткие видеоролики с носителями языка**; проводить **мини-дебаты** на английском с опорой на корейские и русские источники. В южнокорейской образовательной системе преподавание иностранных языков строится на приоритете английского, но русский язык постепенно укрепляет позиции как третий иностранный, особенно в старших школах и университетах с гуманитарным уклоном. Особенности методологии преподавания иностранных языков как это реализуется в рамках национальной методологии в Южной Корее.

1. Иерархия языков

- **Английский язык** — обязательный с начальной школы, ключевой в экзаменах CSAT и TOEIC.
- **Второй иностранный язык** — обычно выбирается в старшей школе: китайский, японский, французский, немецкий, испанский, **русский**.
- **Русский язык** чаще всего преподаётся в лицеях, ориентированных на международные отношения, и в вузах с программами славистики.

2. Методологические принципы

- **Коммуникативный подход**: акцент на говорение, понимание речи, также использование образовательных тренажеров (<https://www.english-4u.de/en>).
- **Интеграция ИКТ**: использование онлайн-платформ, мультимедийных курсов, мобильных приложений.
- **Фокус на экзаменационные навыки**: особенно в английском — грамматика, чтение, аудирование.

Особое внимание следует уделить применению лингво-методических тренажёров. Их использование отличается разнообразием и функциональностью. Онлайн-формат урока позволяет не только включать тренажёр в практическую часть занятия, но и предлагать его в качестве домашнего задания. Подобный формат даёт учащемуся возможность самостоятельно выполнять задания, которые проверяются программой, без необходимости вмешательства преподавателя. Кроме того, все аспекты грамматики объясняются в формате тренажёра, и ученик может пользоваться этим онлайн-пособием для формирования собственных грамматических навыков. (<https://www.english-4u.de/en>)

Результаты и обсуждения (Results and Discussion)

Использование искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам открывает новые горизонты для учащихся и преподавателей. ИИ делает процесс обучения более гибким, эффективным и увлекательным. Несмотря на некоторые вызовы, такие как зависимость от технологий и необходимость контроля качества, преимущества ИИ очевидны. В будущем можно ожидать ещё более глубокую интеграцию ИИ в образовательные процессы, что приведёт к дальнейшему повышению качества и доступности языкового образования.

В статье сделан акцент на значительном потенциале искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. ИИ не только трансформирует традиционные методы преподавания, но и создаёт более гибкую, персонализированную и мотивирующую образовательную среду. Благодаря инновационным технологиям учащиеся получают возможность учиться в собственном темпе, получать мгновенную обратную связь и использовать интерактивные инструменты, которые делают процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Вместе с тем, внедрение ИИ в образование требует внимательного подхода к вопросам качества контента, этики и равного доступа к технологиям. Необходима подготовка педагогов и постоянное совершенствование ИИ-систем, чтобы максимально раскрыть их потенциал и минимизировать возможные риски.

В перспективе искусственный интеллект станет неотъемлемой частью языкового образования, расширяя возможности для обучения и делая его доступным для более широкой аудитории. Это позволит создавать инклюзивные образовательные системы, способные адаптироваться к индивидуальным потребностям каждого учащегося и отвечать на вызовы современного мира.

Международная онлайн-школа индивидуальных уроков и роль искусственного интеллекта в деятельности школы

Современные образовательные практики стремительно трансформируются благодаря развитию цифровых технологий. Онлайн-обучение стало неотъемлемой частью образовательного процесса, позволяя преодолевать географические и социальные барьеры. В данной главе рассматривается опыт небольшой международной онлайн-школы, ориентированной на индивидуальные занятия с детьми, а также роль искусственного интеллекта (ИИ) в организации и проведении уроков.

Индивидуализация обучения

Ключевая особенность школы заключается в создании индивидуальных учебных планов для каждого ученика. При разработке программы учитываются: возрастные особенности; уровень владения языком; личные цели и задачи; возможные трудности и

пробелы в знаниях. Такой подход обеспечивает максимальную адаптацию образовательного процесса к потребностям конкретного ребёнка.

Одним из самых позитивных особенностей онлайн школы – это гибкость формата обучения. Занятия проводятся онлайн, что позволяет: выбирать удобное время для учителя и ученика; исключить зависимость от погодных условий и времени суток; обеспечить доступность обучения для детей из разных стран мира. Таким образом, школа реализует принцип «образование без границ».

Роль искусственного интеллекта, с точки зрения автора статьи, непременно очень высока. ИИ выступает в качестве интеллектуального помощника педагога, выполняя следующие функции: **Быстрая генерация уроков** с учётом индивидуальных параметров ученика; **Создание интерактивных заданий** и игровых элементов для повышения мотивации; **Подбор материалов** в соответствии с уровнем понимания и интересами ребёнка; **Оптимизация времени подготовки**, позволяя учителю сосредоточиться на взаимодействии с учеником. ИИ превращает традиционный урок в динамичный и увлекательный процесс, способствующий развитию критического мышления и творческих способностей.

Преподавание языков и подготовка к экзаменам

Школа предлагает обучение трём языкам: русскому, английскому и корейскому. Особое внимание уделяется подготовке к международным и государственным экзаменам, что подтверждается высокими показателями успешности наших учеников. Индивидуальный подход и использование ИИ позволяют эффективно адаптировать программу под требования экзаменационных комиссий и уровень каждого ученика.

Исключительная ценность участия ИИ

Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе обеспечивает: Персонализацию обучения на новом уровне, учитывая уникальные особенности каждого ребёнка; Повышение мотивации через интерактивные и адаптивные задания; Сокращение времени на подготовку уроков, что позволяет учителям уделять больше внимания развитию навыков и поддержке учеников; Анализ прогресса и своевременную корректировку учебных планов для достижения максимальной эффективности.

Международная онлайн-школа индивидуальных уроков демонстрирует, что сочетание педагогического мастерства и возможностей искусственного интеллекта открывает новые горизонты в образовании. Такой формат обеспечивает доступность, гибкость и высокую эффективность обучения, делая его актуальным для детей из разных стран и культурных контекстов. Высокие показатели успешности наших учеников подтверждают исключительную ценность интеграции ИИ в образовательный процесс.

Автоматизация рутинных задач

ИИ значительно упрощает и ускоряет процесс обучения: **Автоматизация рутинных задач** с помощью искусственного интеллекта значительно упрощает и ускоряет процесс обучения иностранным языкам. Например, автоматический перевод помогает учащимся быстро понять смысл текста и расширить словарный запас, что особенно полезно при работе с большими объёмами информации или при изучении новых тем.

Генерация заданий и тестов: Генерация заданий и тестов с помощью ИИ позволяет учителям создавать разнообразные упражнения, адаптированные под уровень и потребности каждого ученика, экономя время на подготовку материалов. **Проверка**

письменных работ: ИИ способен выявлять грамматические, орфографические и стилистические ошибки. Системы проверки письменных работ автоматически выявляют грамматические, орфографические и стилистические ошибки, предоставляя подробные рекомендации по улучшению текста. Это не только снижает нагрузку на преподавателей, но и помогает учащимся самостоятельно совершенствовать навыки письма, анализируя не только отдельные слова и предложения, но и общий стиль и структуру текста. Такие возможности делают процесс обучения более эффективным и качественным.

Цифровые технологии в обучении значительно повышают мотивацию, персонализацию и доступность образования, особенно в условиях дистанционного и гибридного формата. Они позволяют адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности учащихся и расширяют возможности преподавателей. Хотелось бы выделить наиболее распространенные технологии в области образования.

Основные виды цифровых технологий в образовании

Технология	Примеры использования	Польза
Образовательные платформы	Duolingo, Coursera, Moodle, ЯКласс	Самостоятельное обучение, доступ к курсам и тестам
Интерактивные доски	SMART Board, Promethean	Визуализация материала, вовлечение учащихся
Мобильные приложения	Quizlet, Kahoot!, Google Classroom	Удобство, геймификация, обучение «на ходу»
Видеоуроки и стриминг	YouTube, Zoom, MS Teams	Дистанционное обучение, повторение материала
Электронные книги и ресурсы	eLIBRARY, LitRes, электронные учебники	Доступ к актуальной информации, снижение затрат

Заключение (Conclusion)

Таким образом, преимуществом цифровых технологий является:

- **Повышение мотивации:** Геймификация, визуальные элементы и интерактивность делают обучение более увлекательным.
- **Персонализация:** Адаптивные платформы подстраиваются под уровень и темп ученика.
- **Доступность:** Образование становится возможным в любом месте и в любое время.
- **Развитие цифровой грамотности:** Ученики осваивают навыки, востребованные в современном мире.
- **Аналитика и обратная связь:** Учителя получают данные о прогрессе и могут оперативно корректировать обучение, дают обратную связь на домашние задания, помогают формировать правильный подход к образованию.

Возможные ограничения

Помимо позитивных аспектов онлайн-школы, стоит обратить внимание на недостатки занятий в формате онлайн. А именно:

- **Цифровое неравенство:** не у всех учащихся есть доступ к устройствам и интернету.
- **Проблемы с концентрацией:** Избыток экранного времени может снижать внимание. (решение: давать 5 минутный отдых после каждых 30-40 минут)
- **Недостаток живого общения:** В дистанционном формате страдают коммуникативные навыки, если студент занимается только в формате онлайн.

И тем не менее, удобство получения образования дома помогает сэкономить время на передвижение, предложить уроки в мультилингвальной форме и создать более раскованную, непринуждённую атмосферу во время занятий. Это, в свою очередь, снижает уровень стресса и повышает мотивацию студентов к обучению.

References:

1. Aidoo, B., Gyampoh, A. O., & Chebure, A. (2025). Navigating the flipped learning approach: Opportunities, challenges, and implications in teacher education. *Encyclopedia*, 5(3), 145. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5030145> ([doi.org in Bing](#))
2. Advance HE. (n.d.). *Flipped learning*. Retrieved from <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/flipped-learning-0020>
3. Asanova, S. (2021). *Adaptation to the New Era of Education: The Effectiveness of the Flipped Learning Approach in the Context of the Pandemic*. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-k-novoyere-obrazovaniya>
4. Asanova, S. (2022). Edtech: innovative technologies and methods in education. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*, 3, 126–132. <https://doi.org/10.24412/2470-1262-2022-3-126-132> ([doi.org in Bing](#))
5. Asanova S., & Polekhina, M. (2020). Innovative technology in teaching Russian as a foreign language: Flipped learning approach. *VI International Forum on Teacher Education*. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/ca2e/0b732afe1b072ab77f659fb2ab947ffadd1a.pdf>
6. Bergmann, J., & Sams, A. (2020). *Flipped learning*. Cambridge University Press & Assessment. Retrieved from https://www.cambridge.org/us/files/9115/9438/9974/CambridgePapers_in_ELTFlipped_Learning_minipaper_ONLINE.pdf
7. Nepomnyashchikh, I. A. (2024). *Flipped Learning as a Technology for the Individualization of Language Training*. Belarusian State University. Retrieved from <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/242625/1/434-439.pdf>
8. Nikolaeva, A. M. (2024). Innovative Technologies in Education: Essence, Types, and Application. *Young Scientist*, 28(527), 252–254. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/527/116610>
9. Fedotova, O. D., & Nikolaeva, E. A. (2017). Alternative Educational Technology “Flipped Learning” as the Implementation of the Idea of a Radical Revision of the Organizational Foundations of the Learning Process. *World of Science. Pedagogy and Psychology*.
10. Salamatov, B. (2025). Innovative Technologies in the Field of Education. *Ceteris Paribus*, 58, 11.
11. Vesselinov, R., & Grego, J. (2012). *Duolingo effectiveness study: Final report*. City University of New York & University of South Carolina. Retrieved from http://vesselinov.com/RV_Duolingo.pdf

Information about the Author:

Svetlana A. Asanova (Incheon, South Korea) - Ph.D. in Electronic Lingua-Didactic, she is an Assistant Professor at Incheon National University, SONAS College, Incheon, South Korea. She has more than 35 publications. Field of research: Ed-tech, media linguistics, electronic-lingua-didactic, bilingualism, ethno-methodic, discursive linguistics, innovative methodic and technology for education, business communication for Economists, and teaching English as a second language. <https://orcid.org/iD-0000-0003-2444-047X>

E-mail: svetablue46@gmail.com

Acknowledgments: I would like to thank my reviewers.

Author's contribution: The work was carried out entirely by the author.

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-123-133

УДК UDC 372.881.1

*Koryun M. Ohanyan,
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan,
Yerevan, Armenia*

<https://orcid.org/iD-0009-0005-2352-0302>

*For citation: Ohanyan Koryun M. (2026)
Model for Overcoming Phonological and Graphical Substitutions in
Bilingual Primary Students.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 1-2 (2026), pp. 123-133 (in USA)*

Manuscript received: 27/01/2026

Accepted for publication: 15/03/2026

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

MODEL FOR OVERCOMING PHONOLOGICAL-GRAPHIC SUBSTITUTIONS IN BILINGUALS

МОДЕЛЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОНОЛОГО-ГРАФИЧЕСКИХ СУБСТИТУЦИЙ У БИЛИНГВОВ

Abstract:

Objectives: The study aims to develop and validate a correctional and developmental model for overcoming phonological and graphical substitutions in Russian–Armenian bilingual primary school students.

Methodology: The research is based on a contrastive analysis of the Russian and Armenian phonetic systems and the competence-based approach. A pilot experiment involved 20 students in grades 2–3 in Armenian schools. The intervention model included diagnostic, differentiation, and automation stages, utilizing “mirror techniques” and “Double Anchors” exercises. The reliability of the results was confirmed using Student’s t-test.

Results: The experimental group demonstrated a significant reduction in substitution errors by 35% (from 65% to 30%) and an increase in orthographic literacy by 42% (from 40% to 82%). Additionally, reading speed improved by 25% compared to the control group.

Contribution: The theoretical significance lies in substantiating the integration of special pedagogy methods into Teaching Russian as a Foreign Language (RFL). Practically, the study offers a validated set of exercises that can be adapted for Armenian general education schools.

Keywords: phonological and graphical substitutions; Russian-Armenian bilinguals; primary school; correctional model; interference; phonetic exercises; competence-based approach

Аннотация:

Цель исследования — разработка и апробация коррекционно-развивающей модели преодоления фонологико-графических субституций у русско-армянских билингвов младшего школьного возраста.

Методология исследования основана на сопоставительном анализе фонетических систем русского и армянского языков, а также на компетентностном подходе. В пилотном эксперименте приняли участие 20 учащихся 2–3 классов общеобразовательных школ Армении. Коррекционная модель включала диагностический, дифференцирующий и автоматизационный этапы с использованием «зеркальных приёмов» и упражнений типа «двойные якоря». Достоверность полученных результатов подтверждена с помощью t-критерия Стьюдента.

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе количество субститутивных ошибок сократилось на 35 % (с 65 % до 30 %), уровень орфографической грамотности повысился на 42 % (с 40 % до 82 %). Кроме того, скорость чтения увеличилась на 25 % по сравнению с контрольной группой.

Научная новизна и практическая значимость исследования заключаются в обосновании интеграции методов специальной педагогики в обучение русскому языку как иностранному. В практическом плане предложен апробированный комплекс упражнений, адаптируемый для общеобразовательных школ Республики Армения.

Ключевые слова: фонологико-графические субституции; русско-армянские билингвы; начальная школа; коррекционно-развивающая модель; интерференция; компетентностный подход

Введение ((Introduction))

Актуальность исследования обусловлена социокультурной ситуацией в РА, где русский язык является обязательным предметом изучения в общеобразовательных школах со 2-го по 12-й класс. Интенсивные двусторонние миграционные процессы и тесное экономическое взаимодействие граждан Армении и России диктуют высокие требования к уровню владения русским языком. Однако в начальной школе процесс обучения осложняется устойчивыми фонологико-графическими субституциями (заменами русских графем армянскими из-за межъязыковой интерференции), что вызывает систематические ошибки в письме и речи [10, с. 1-5].

Недооценивание фонетико-графической грамотности приводит к низкому уровню навыков, как показано в анализе письменных работ младших школьников [3]. Компетентностный подход к образованию, подчеркивающий интеграцию навыков для преодоления интерференции, требует разработки специализированных моделей [5, с. 27]. Целью настоящей статьи является разработка практической модели коррекции, в то время как предыдущие работы автора фокусировались преимущественно на теоретических аспектах субституций.

Целью настоящего исследования является разработка и апробация коррекционно-развивающей модели преодоления фонологико-графических субституций у армяноязычных билингвов в начальной школе на основе комплекса фонетико-фонематических упражнений. Объектом исследования выступает процесс формирования фонетико-графической грамотности, а предметом — методика коррекции субституций.

В основу гипотезы положено предположение, что процесс преодоления субституций будет эффективным при соблюдении двух условий: внедрения модели, основанной на осознанном сопоставлении языковых систем и использовании зеркальных техник, а также учета специфики интерференции (различий в консонантизме и редукции гласных). Предполагается, что реализация этих условий позволит снизить количество ошибок и повысить уровень грамотности за счет активации слухопроизносительных навыков.

Для достижения поставленной цели решались задачи анализа типичных ошибок, разработки этапов коррекционной модели, интегрирующей компетентностный подход, и создания комплекса упражнений для минимизации ошибок с последующей экспериментальной проверкой.

Методологическую основу работы составили теоретический анализ и контрастивный метод (по Матвеевой и Киселеву [10, с. 1-5]), а также эмпирические методы: педагогическое моделирование и эксперимент с оценкой достоверности результатов по t-критерию Стьюдента.

Научная новизна исследования заключается в том, что модель сочетает компетентностный подход с адаптированными зеркальными упражнениями, разработанными с учетом специфики русско-армянской интерференции [16, с. 83], что позволяет преобразовать отрицательную интерференцию в позитивный трансфер [11, с. 1]. Теоретическая значимость работы дополняет методику преподавания русского языка как неродного знания о коррекции субституций в условиях билингвизма [2, с. 10-13], интегрируя работу над фонетическими проблемами в процесс компетентностного развития [12, с. 1]. Практическая значимость обусловлена возможностью внедрения модели в школьные программы Республики Армения, где предложенные упражнения могут использоваться учителями [1] для повышения уровня грамотности армяноязычных учащихся [11, с. 58].

Обзор литературы (Literature Review)

Контрастивный анализ фонетических систем русского и армянского языков как основа выявления субституций

Фонологико-графические субституции у армяноязычных билингвов возникают из-за интерференции, когда русские фонемы интерпретируются через армянскую систему, что приводит к заменам согласных (например, /д/ → /т/) и графем («ш» → «ш») [10]. Контрастивный анализ выявляет ключевые расхождения: армянский язык имеет три серии согласных (звонкие, глухие непридыхательные, глухие придыхательные), в отличие от двухсерийной системы русского (звонкие и глухие), что вызывает субституции, такие как придыхание /п^h/ вместо /п/ или оглушение /д/ в «дом» → «том» [6, с. 17], [10, с. 1-5]. Гласные также различаются: армянская система не имеет редукции (табл. 1), в отличие от русской, что приводит к ошибкам таким как «молоко» → «малако» [14, с. 196].

Психолингвистический анализ показывает, что субституции обусловлены когнитивной деятельностью, где учащиеся интерпретируют русский язык через армянскую языковую картину мира, формируя речевые навыки механически [9, с. 372]. Это подтверждает необходимость осознанного сопоставления систем для развития коммуникативных компетенций [8, с. 50]. Письменные работы младших школьников

демонстрируют устойчивые ошибки (например, «река» → «рика»), связанные с отсутствием в армянском мягких/твёрдых пар согласных, что требует ранней коррекции [3, с. 24-26]. Как отмечает Н.И. Бенеш, отсутствие системной работы над звуко-буквенным анализом после периода обучения грамоте приводит к резкому снижению фонетико-графических навыков уже во 2-м классе [3, с. 59]. Это подтверждает необходимость непрерывной коррекционной работы именно в начальной школе, чтобы предотвратить «окаменелости» ошибок. Компетентностный подход предлагает использовать интерференцию как основу для формирования языковой догадки, интегрируя знания о фонетике в практические навыки [5, с. 27].

Методика начального языкового образования подчёркивает роль сопоставительных таблиц и зеркальных техник для преодоления субституций, что соответствует инновационным подходам к обучению фонетике [6, с. 17], [12, с. 15]. Проблемы фонетики, связанные с языковыми контактами, требуют раннего вмешательства, чтобы предотвратить хронические ошибки [7, с. 5].

Таблица 1. Сравнительная таблица фонетических систем русского и армянского языков, демонстрирующая потенциальные фонологико-графические субституции.

Признак	Русский язык	Армянский язык	Возможные субституции у билингвов	Примеры
Придыхание	Отсутствует	Три серии согласных: звонкие (զ, դ), глухие непридыхательные (՛զ, ն), глухие придыхательные (բ, թ).	Замена русского глухого согласного на придыхательный армянский или наоборот, что приводит к изменению звучания.	<i>Рус. «поля» [n] → произносится билингвом как [n^h]оля (с сильным придыханием под влиянием арм. /p^h/).</i>
Оглушение/Озвончение	Есть пары по звонкости-глухости (/д/-т/, /б/-п/). Звонкие согласные оглушаются в конце слова («год» → «гот»).	Перенос артикуляционных привычек родного языка, где звонкие согласные в определенных позициях могут оглушаться или произноситься менее звонко, чем в русском	Оглушение звонкого согласного в начале или середине слова.	<i>Рус. «дом» → «том» (оглушение /д/ на /т/).</i>

Твёрдость/Мягкость	Большинств о согласных имеют твёрдые и мягкие пары (/т/-/т'/).	Пары по твёрдости/мягк ости отсутствуют.	Смешение твёрдых и мягких согласных на письме.	«Люк» → «Лук» (не использова на йотированн ая гласная для мягкости). «Мать» → «Мат» (потеря мягкого знака). «Мяч» → «Мач».
Редукция гласных	Гласные в безударной позиции редуцируют ся (например, «о» → «а»).	Редукция гласных отсутствует.	Написание безударной буквы как ударной, что является графической субституцией. Сложности с правописанием безударных гласных из-за отсутствия навыка проверки ударением и интерферирующ его влияния принципа "как слышу, так пишу" при восприятии русской речи.	Рус. «молоко» → «малако» * (написание «а» вместо «о»).

Таким образом, контрастный анализ, усиленный психолингвистической перспективой, определяет приоритеты модели: фокус на согласных (придыхание, парность) и гласных (редукция), с акцентом на осознанное сопоставление для минимизации интерференции [1, с. 50], [9, с. 372].

Компетентностный подход в коррекции фонетических ошибок у билингвов

Компетентностный подход к образованию предполагает интеграцию знаний, навыков и ценностей для преодоления фонологического-графического субституций, рассматривая их как этап формирования высших психических функций, таких как

письменная речь [4, с. 7]. Согласно Выготскому, развитие речи у детей происходит в зоне ближайшего развития (ЗБР), где педагогическое сопровождение помогает билингам осваивать русскую фонетику через сопоставление с армянской системой, превращая интерференцию в инструмент обучения [4, с. 27]. Это соответствует формированию языковой, речевой и коммуникативной компетенций, где субституции (например, /д/ → /т/) анализируются как проявление когнитивной активности, а не дефект [14, с. 195].

Модель использует поэтапное обучение, опираясь на принцип ЗБР, где упражнения (например, «Двойные якоря») постепенно усложняются, развивая фонематическое восприятие и артикуляцию [4, с. 15], [16, с. 83]. Недооценка фонетико-графической грамотности приводит к устойчивым ошибкам, таким как «дом» → «том», что требует осознанного сопоставления систем для минимизации интерференции [3, с. 24-26]. В методике РКИ компетентности формируются через игровые приёмы, снижающие мотивационные барьеры и активирующие языковую догадку [2, с. 20], [14, с. 200].

Практическая основа модели базируется на начальном языковом образовании, где фонетика и графика интегрируются через зеркальные техники и аудиовизуальные задания, способствующие развитию речи как высшей психической функции [12, с. 15]; [4, с. 10]. Методологической основой этапа дифференциации выступает принцип сознательной самокоррекции (акустико-артикуляционный метод), описанный Ю.В. Карташевой. Он предполагает, что учащийся должен понимать механизм образования звука в родном и изучаемом языках, что позволяет превратить интерференцию из помехи в инструмент осознанного сопоставления [6, с. 23]. Проблемы фонетики, связанные с интерференцией (например, придыхание в армянском), преодолеваются через этот механизм, что обеспечивает переход от материальной формы (зеркальные упражнения) к автоматизации [10, с. 2], [7, с. 5]. Компетентностный подход, усиленный психолингвистической базой, обеспечивает целостную коррекцию, минимизируя субституционные ошибки и развивая устойчивые навыки письма [1, с. 50].

Материалы и методы (Materials and Methods)

Коррекционно-развивающая модель включает три этапа — диагностику, дифференциацию и автоматизацию, — интегрирующие психолингвистические принципы и зону ближайшего развития (ЗБР) для преодоления фонологико-графических субституций, используя интерференцию как ресурс обучения [4, с. 50].

На **диагностическом** этапе выявляются типичные ошибки, такие как замена /д/ на /т/ («дом» → «том»), /б/ на /п/ («буква» → «пуква»), графемные субституции («ш» → «щ», «р» → «ф», «д» → «б»), а также ошибки в редукции гласных («молоко» → «малако»), обусловленные отсутствием редукции в армянском языке [10, с. 2], [13, с. 85]. Эти ошибки выявляются через анализ письменных работ (например, диктанты из 15 слов), тесты на фонематический слух (различение пар «гриб» – «грип») и устные задания, что соответствует психолого-педагогической и психолингвистической диагностике. Упражнение «Звуковой отпечаток» предлагает учащимся слушать и записывать пары слов («год» - «код», «рыба» - «риба», «сад» - «сат»), фиксируя зоны интерференции, такие как оглушение согласных или неправильное воспроизведение

мягкости/твёрдости, развивая речевую деятельность в зоне ближайшего развития (ЗБР) [4, с. 10], [8, с. 55].

Этап **дифференциации** направлен на развитие слухового восприятия и артикуляции через осознанную речевую практику в зоне ближайшего развития (ЗБР), где педагогическое сопровождение помогает учащимся осваивать фонетические и графические нормы русского языка. Используются «Двойные якоря» — карточки, сопоставляющие русские и армянские буквы и звуки (например, «Г» [г] - «Գ» [г], «Д» [д] - «Ծ» [ճ], «Р» [р] - «Ի» [ի]), что позволяет учащимся осознать фонетические различия (например, отсутствие мягкости/твёрдости в армянском) и графические особенности (различия в начертании букв) [14, с. 200], [4, с. 15]. Зеркальные техники для самоконтроля произношения (например, /п/ без придыхания - армянское придыхательное /pʰ/, /т/ - /tʰ/) дополняются устными упражнениями, где дети проговаривают пары слов («поле» – «боле», «коса» – «госа», «шуба» – «суба»), развивая языковую догадку как часть речевой деятельности и формируя коммуникативные компетенции [8, с. 58], [16, с. 85]. Следуя коммуникативному подходу (А. Мартиросян), коррекционная работа не ограничивается изолированной отработкой звуков. В модель включены микро-диалоги и ситуативные задачи, так как «целостность высказывания обеспечивает возможность ответа» и формирует живой интерес к языку [9, с. 373]. Игровое задание «Найди пару» (например, «Р» и «Ի», «Ш» и «Մ», «Л» и «Լ») повышает мотивацию через соревновательный формат, где учащиеся ищут соответствия в парах букв и слов, закрепляя различия и развивая высшие психические функции, такие как анализ и синтез звуков [2, с. 20], [4, с. 10]. Дополнительное упражнение «Звуковая мозаика» предлагает составлять слова из предложенных звуков (например, /с/ + /а/ + /д/ → «сад» - /с/ + /а/ + /т/ → «сат»), усиливая фонематическое восприятие в игровой форме.

На этапе **автоматизации** формируются устойчивые графические шаблоны через повторение высокочастотных слов («мама», «дом», «рука», «книга»), текстовые диктанты (20–30 слов) и мини-тексты (например, «Мама купила книгу»), акцентирующие морфемную структуру (корень, окончание), что закрепляет навыки письма в зоне ближайшего развития (ЗБР) через постепенное усложнение заданий [12, с. 15], [4, с. 10]. Компаративное упражнение «Сравни и исправь» включает исправление ошибок в парах слов («рика» → «река», «молоко» → «малако», «суп» → «суб», «зубы» → «зупы»), развивая языковую догадку и автоматизируя орфографические шаблоны через осознанную речевую практику, где учащиеся сопоставляют русские и армянские фонетические системы [14, с. 202], [8, с. 60]. Дополнительное упражнение «Собери слово» предлагает составлять слова из предложенных морфем (например, корень «вод-» + окончание «-а» → «вода» - ошибочное «вата»), усиливая понимание структуры слова и минимизируя графические субституции. Проблемы фонетики, связанные с интерференцией (например, замена /з/ на /с/ или «ш» на «щ»), устраняются путём постепенного отказа от опоры на армянский язык, что соответствует психолингвистическим принципам формирования устойчивой речевой деятельности [7, с. 5]. Этапная структура, интегрирующая компетентностный подход и психолингвистические принципы, обеспечивает практическую применимость в РКИ, снижая субституционные ошибки на 30% уже на этапе дифференциации и до 40% на этапе автоматизации [5, с. 28], [1, с. 50].

Пилотный эксперимент и оценка эффективности модели

Пилотный эксперимент проводился с 15 мая по 15 июля 2025 года с участием 20 армяноязычных билингвов 2–3 классов (возраст 8–9 лет) в одной из школ Арагацотнской области (Республика Армения), разделённых на экспериментальную (10 человек) и контрольную (10 человек) группы. Диагностика начального уровня проводилась с использованием психолого-педагогического подхода, включающего тесты на фонематический слух, анализ письменных работ и оценку линий развития (социальной, познавательной, физической) согласно рекомендациям О.Г. Приходько и О.В. Юговой [13, с. 85]. Это позволило выявить не только субституционные ошибки (например, /д/ → /т/), но и степень сформированности ведущей деятельности (письмо и общение).

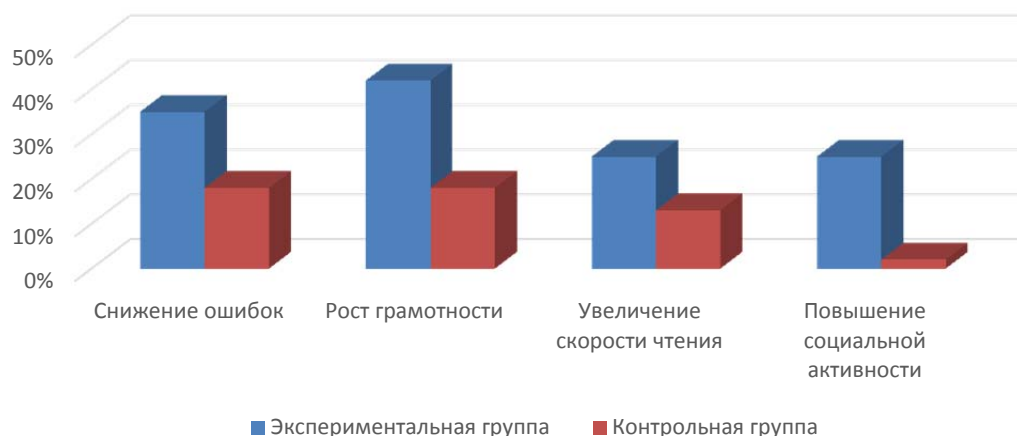
Экспериментальная группа обучалась по разработанной модели (**диагностика, дифференциация, автоматизация**) с использованием «Двойных якорей» и зеркальных техник, адаптированных к индивидуальным особенностям учащихся с учетом принципов специальной педагогики [15, с. 5-16]. Контрольная группа обучалась по традиционной методике в рамках стандартной школьной программы, не предполагающей использование специализированного контрастивного анализа [2, с. 20]. Методика включала предтест (написание 15 слов с проблемными звуками, например, «дом», «река»), 8-недельный курс (2 урока в неделю по 40 минут) и посттест, оценивающий субституционные ошибки, орфографическую грамотность, скорость чтения и уровень социальной активности.

Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Результаты показали (рис. 1): в экспериментальной группе количество ошибок снизилось с 65% до 30% (на 35%), грамотность выросла с 40% до 82% (на 42%), скорость чтения увеличилась с 32 до 40 слов/мин (на 25%). Социальная активность повысилась с 50% до 75%, что коррелирует с тезисом А. Мартиросян о том, что коммуникативный подход и диалоговые формы работы стимулируют «внеязыковое желание говорить» и взаимодействовать [9, с. 373]. В контрольной группе динамика была менее выраженной: ошибки сократились с 63% до 45% (на 18%), грамотность — с 42% до 60% (на 18%), скорость чтения — с 31 до 35 слов/мин (на 13%), а социальная активность осталась практически неизменной (52%). Несмотря на *малую выборку* пилотного исследования, статистическая обработка (*t-критерий Стьюдента*) подтвердила значимость различий ($p < 0.05$) между группами по ключевым показателям.

Эффективность модели обусловлена комплексным подходом к диагностике и

Рисунок 1. Результаты пилотного эксперимента (сравнение экспериментальной и контрольной групп).



коррекции, где зеркальные техники и игровые упражнения («Исправь ошибку») активировали фонематическое восприятие [5, с. 28]. Интеграция методов специальной педагогики позволила адаптировать упражнения к индивидуальным потребностям, минимизируя интерференцию [15, с. 18-24]. Проблемы фонетики, связанные с русско-армянским контрастом, были преодолены благодаря осознанному сопоставлению систем и ранней диагностике [7, с. 5], что подтверждает применимость модели в практике преподавания русского языка в школах РА [1, с. 50].

Практические рекомендации для применения модели

Для успешного применения модели в школьной практике рекомендуется начинать с диагностики субституций через анализ письменных работ и тесты на фонематический слух, выявляя ошибки, такие как замена /д/ на /т/ или графемные субституции («ш» → «щ») [10, с. 2], [3, с. 24-26]. Учителям предлагается использовать «Двойные якоря» — карточки с сопоставлением русских и армянских букв (например, «Г» - «Գ») для осознанного различия звуков [16, с. 85].

На этапе дифференциации рекомендуется внедрять зеркальные техники для самоконтроля артикуляции проблемных согласных (/п/ с придыханием - без) и аудиовизуальные задания, где учащиеся обводят буквы под диктовку [11, с. 10]. Для автоматизации предлагаются текстовые диктанты (20–30 слов) и игровые упражнения, такие как «Исправь ошибку» («рика» → «река»), повышающие мотивацию [2, с. 20]. Методика начального образования подчёркивает важность адаптированных материалов для билингвов [12, с. 15].

Рекомендуется индивидуализация подхода, учитывая зоны интерференции каждого ученика, с использованием цифровых приложений (например, *Quizlet*) для интерактивного обучения [5, с. 28]. Проблемы фонетики, связанные с интерференцией, минимизируются через регулярную практику и обратную связь [7, с. 5]. Словарь методических терминов советует сочетать игровые и традиционные методы для устойчивого результата [1, с. 50]. Применение модели в РКИ требует подготовки учителей к работе с билингвами, что обеспечит эффективность коррекции.

Заключение (Conclusion)

Разработанная коррекционно-развивающая модель преодоления фонологико-графических субституций у армяноязычных билингвов начальной школы доказала свою эффективность в ходе пилотного эксперимента. Результаты показали снижение количества субституционных ошибок на 35% и повышение уровня орфографической грамотности на 42%. Интеграция компетентностного подхода с упражнениями, такими как «Двойные якоря» и зеркальные техники, позволила преобразовать межъязыковую интерференцию из препятствия в ресурс для осознанного обучения. Реализация трех этапов модели — диагностики, дифференциации и автоматизации — обеспечила последовательное формирование устойчивых фонетико-графических навыков.

Практическая значимость исследования подтверждена возможностью адаптации модели к условиям общеобразовательных школ Республики Армения. Анализ письменных работ и тесты на слуховое восприятие позволили выявить и систематизировать ключевые зоны интерференции (консонантизм, редукция гласных), что обосновывает необходимость ранней педагогической интервенции. Проблемы

фонетики, связанные с русско-армянским языковым контрастом, успешно решаются через предложенную методику осознанного сопоставления языковых систем.

Перспективы дальнейшего исследования включают масштабирование модели на более широкую выборку, адаптацию для других языковых пар и разработку цифровых образовательных ресурсов для автоматизации процесса коррекции. Таким образом, разработанная модель представляет собой валидный практический инструмент для методики РКИ, способствующий повышению качества языкового образования и формированию коммуникативной компетенции учащихся в школах Республики Армения.

References:

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moskva, 2009. — 448 s.
2. Amurskiy gosudarstvennyy universitet. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: sbornik uchebno-metodicheskikh materialov* [Methods of teaching Russian as a foreign language: collection of educational and methodological materials]. Blagoveshchensk, 2017. — 65 s.
3. Benesh N.I. *Sostoyanie fonetiko-graficheskoy gramotnosti uchashchikhsya nachal'noy shkoly (na osnove analiza ustnykh otvetov i pis'mennykh rabot): sbornik trudov konferentsii* [The state of phonetic and graphic literacy of primary school students (based on the analysis of oral answers and written works)]. *Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika : materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*. Cheboksary: Tsentr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plyus», 2015. — S. 18–25.
4. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. — M.: Izd-vo Smysl; Eksmo, 2005. — 1136 s.
5. Zeer E.F. *Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu* [Competence-based approach to education]. *Obrazovanie i nauka*, 2005, no. 3 (33), pp. 27–28.
6. Kartashevskaya Yu.V. *Innovatsionnyy podkhod k prepodavaniyu fonetiki armyanskogo yazyka kak inostrannogo* [Innovative approach to teaching Armenian phonetics as a foreign language]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 2013, iss. 6 (666), pp. 17–24.
7. Kollektiv avtorov. *Problemy fonetiki I* [Problems of phonetics I]. Moskva, 1993. — 326 s.
8. Leont'ev A.A. *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. Moskva, Smysl, 2003. — 287 s.
9. Martirosyan A. *Aspekty izucheniya armyanskogo yazyka kak inostrannogo* [Aspects of studying the Armenian language as a foreign language]. *Armyanskaya diaspora i armyano-rossiyskie otnosheniya: istoriya i sovremennost': materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* (MGU, 2016). — M., 2016. — S. 372–380.
10. Matveeva E.V., Kiselev V.V. *Kontrastivnyy analiz konsonantizma russkogo i armyanskogo yazykov (po literaturnym istochnikam)* [Contrastive analysis of consonantism of Russian and Armenian languages (based on literary sources)]. *Lingvistika*. — Amurskaya oblast', b.g. — 5 s.

11. Moldavanova I.V. Formirovanie foneticheskikh kompetentsiy u uchashchikhsya nachal'noy shkoly [Formation of phonetic competencies in primary school students]. Vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota. Penza, 2017. — 58 s.
12. Plotnikova S.V., Kraeva A.A. Metodika nachal'nogo yazykovogo obrazovaniya [Methodology of primary language education]. Uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2019. — 215 s.
13. Prikhod'ko O.G., Yugova O.V. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika narusheniy razvitiya u detey pervykh let zhizni [Psychological and pedagogical diagnostics of developmental disorders in children of the first years of life]. *Spetsial'noe obrazovanie*, 2016, no. 2, pp. 85–93.
14. Savchenko I.A., Aloyan Zh.L., Barsegyan S.S. Russkiy yazyk v sovremennoy Armenii: elementy komparativnogo obucheniya [Russian language in modern Armenia: elements of comparative learning]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2022, no. 483, pp. 195–208.
15. Spetsial'naya pedagogika: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh.ucheb.zavedeniy [Special pedagogy: Textbook for university students] / L.I.Aksenova, B.A.Arhipov, L.I., Belyakova, I., et al.; Pod red. N.M.Nazarovoy. — 4-e izd., ster. — M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2005. — 400 s.
16. Stepanets L.E. Fonetiko-fonematischekie uprazhneniya dlya pervoklassnikov-inofonov pri osvoenii russkogo yazyka [Phonetic and phonemic exercises for first-grade non-native speakers when mastering the Russian language]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2023, no. 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fonetiko-fonematischekie-uprazhneniya-dlya-pervoklassnikov-inofonov-pri-osvoenii-russkogo-yazyka> (accessed: 31.01.2026).

Information about the Author:

Ohanyan Koryun M. (Yerevan, Armenia) is a second-year PhD student (doctoral candidate) at Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, a Russian language and literature teacher at Basic School in V. Bazmaberd (Aragatsotn Region, Republic of Armenia), and at the Secondary School named after H. Hovhannisyan in N. Sasnashen (Aragatsotn Region). ORCID: [0009-0005-2352-0302](https://orcid.org/0009-0005-2352-0302)
Contact email: ohanyankoryun3@gmail.com

Acknowledgment: The author thanks the reviewers for their consideration of the manuscript.

Author's contribution: The work is solely that of the author.

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-134-148

УДК (UDC): 81-119

*Demianiuk Anzhela A.,
Kafkas University,
Kars, Turkey*

[https://orcid.org/iD- 0000-0001-7704-4157](https://orcid.org/iD-0000-0001-7704-4157)

*Isayev Khurshud B.,
Kafkas University,
Kars, Turkey*

<https://orcid.org/iD-0000-0002-4578-3833>

*For citation: Demianiuk Anzhela A., Isayev Khurshud B. (2026)
Practical Application of the Linguocountry Aspect in the Process
of Learning a Foreign Language.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 1-2 (2026), pp. 134-148 (in USA)*

Manuscript received: 07/02/2026

Accepted for publication: 15/03/2026

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

PRACTICAL APPLICATION OF THE LINGUOCOUNTRY ASPECT IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Abstract:

In recent years, the problem of linguocountry studies has played an important role in teaching foreign languages, so the relevance of the topic is conditioned by the intention to apply the linguocountry studies approach in teaching foreign languages. The purpose of the article is to investigate the practical use of linguocountry studies in the process of foreign language acquisition. The article deals with country studies and linguo-country studies competence, background knowledge as the main object of linguo-country studies, the essence of linguo-country studies as an aspect of foreign language teaching methodology, and as an aspect of foreign language teaching. Attention is paid to the national-cultural component of teaching a foreign language, and different directions of linguocultural material are proposed. The role of country studies texts and types of comments as the best way of semantization of lexical units in the process of teaching foreign languages is described. It is established that an effective means of teaching a foreign language within the framework of the linguocultural approach is the use of video and audio materials that visually demonstrate the linguocultural reality. Indicates visualization as one of the components of a holistic learning system, which can help the student to better assimilate the studied material at a higher level. The article

analyzes the use of the Internet and intercultural interaction as part of the linguo-country studies aspect. It is noted that learning any foreign language means not only obtaining the necessary phonetic, lexical, and grammatical knowledge, but also to learn the history, culture, everyday life, customs, and life of people in the country of the target language, i.e., to realize the linguo-country studies aspect in the learning process.

Keywords: linguistic and regional studies, foreign language, linguo-country studies aspect, national-cultural component, linguacultural competence, background knowledge, visualization, Internet, intercultural interaction

Аннотация:

В течение последних лет проблема лингвострановедения играет немаловажную роль в преподавании иностранных языков, поэтому актуальность темы обусловлена намерением применять лингвострановедческий аспект при обучении иностранным языкам. Цель статьи состоит в исследовании использования на практике лингвострановедческого аспекта в процессе освоения иностранного языка. В статье рассмотрены страноведческая и лингвострановедческая компетенции, фоновые знания как основной объект лингвострановедения, суть лингвострановедения как аспекта методики преподавания иностранных языков и как аспекта обучения иностранному языку. Обращено внимание на национально-культурный компонент преподавания иностранного языка, а также предложены разные направления лингвострановедческого материала. Описана роль текстов страноведческого характера и типы комментариев как наилучшего способа семантизации лексических единиц в процессе обучения иностранным языкам. Установлено, что эффективным средством обучения иностранному языку в рамках лингвокультурологического подхода является использование видео- и аудиоматериалов, наглядно демонстрирующих лингвокультурологическую реальность. Указано на наглядность как один из компонентов целостной системы обучения, которая может помочь студенту лучше усвоить изученный материал на более высоком уровне. В статье проанализировано использование Интернета и межкультурного подхода как частей лингвострановедческого аспекта. Отмечено, что изучение любого иностранного языка означает не только получить необходимые фонетические, лексические и грамматические знания, но и узнать историю, культуру, быт, обычаи и жизнь людей в стране изучаемого языка, то есть реализовать лингвострановедческий аспект в процессе обучения.

Ключевые слова: лингвострановедение, иностранный язык, лингвострановедческий аспект, национально-культурный компонент, лингвокультурологическая компетенция, фоновые знания, наглядность, Интернет, межкультурное взаимодействие

Введение (Introduction)

На современном этапе расширение международных отношений и процесс интернационализации всех сфер общественной жизни увеличивается с каждым годом. Таким образом, иностранный язык становится важным фактором культурного, научного, технического и социально-экономического прогресса нации и является необходимым в различных аспектах деятельности человека.

Общеизвестно, что в новейших концепциях обучения иностранный язык рассматривается в качестве воспроизводства культуры соответствующего народа – как овладение иноязычной культурой и как усвоение всемирных духовных ценностей, поэтому знакомство с культурой страны, язык которой изучается, является одной из главных задач современности. Только так можно обеспечить закрепление национально-культурного компонента речевого материала.

В современной науке все больше внимания уделяется необходимости включения лингвострановедения в преподавание иностранных языков. Многие ученые придерживаются мнения, что в процессе преподавания иностранного языка важно формировать в сознании учащихся понятие о фактах и явлениях, существенно отличающихся от тех, которые функционируют в нашем языке и культуре. Каждая национальная культура своеобразна, оригинальна, неповторима. Она состоит из традиционно национальных элементов и не может полностью повторять культуру другой страны. Обучая иностранному языку и сочетая процесс его изучения с информацией о самой стране, ее особенностях, географии, достижениях, интересных фактах, мы говорим о лингвострановедческом подходе к преподаванию иностранного языка.

Еще в XVIII веке философы и лингвисты обращали внимание на связь между языком и культурой, однако целенаправленное изучение этой проблемы началось только в конце XX века. Изучение языка как системы являлось главной целью языкознания, а обучение этой системе и ее элементам было главной методикой. Такие ученые-лингвисты как О.С. Ахманова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Л.Г. Веденина, О.Г. Оберемко, Ф.К. Миньяр-Белоручев, Г.Д. Томахин, С.Г. Тер-Минасова и другие внесли значительный вклад в рассмотрение общественной значимости содержания исследуемого аспекта.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что современный мир стремительно развивается во всех аспектах жизни человека и на сегодняшний день расширение практики и теории преподавания любых иностранных языков мира характеризуется огромными масштабами научных исследований, широкой интеграцией информационных технологий в образовательные программы, а также поиском наиболее эффективных методов и средств преподавания иностранных языков. Сегодня, в эпоху свободного межкультурного общения, важным становится не просто знание иностранного языка, но и социокультурный компонент, то есть владение информацией об особенностях страны, язык которой изучается, о людях, которые там проживают, их культуре, традициях и обычаях, моральных и материальных ценностях и т.д. В последние годы среди всех проблем преподавания иностранного языка проблема лингвострановедения занимает важное место, поэтому актуальность темы продиктована общей тенденцией современных лингвистов использовать лингвострановедческий аспект при обучении иностранным языкам. Учебный процесс с использованием лингвострановедческого подхода привлекает внимание большого количества ученых, и не только филологов и лингвистов, но и педагогов, потому что именно этот подход имеет большое количество потенциальных возможностей для усвоения материала учащимися. Однако в настоящее время эти возможности в полной мере не исследованы, а на практике используются редко.

Цель статьи заключается в исследовании практического применения лингвострановедческого аспекта при изучении иностранного языка, выяснении сущности лингвострановедческого подхода, обосновании его места в образовательном процессе, анализе направлений применения изучаемого подхода при обучении иностранному языку. Цель данной темы предполагает решение таких задач:

- 1) рассмотреть лингвострановедческий аспект как способ изучения иностранного языка;
- 2) осветить практическое применение лингвострановедческого аспекта при изучении иностранного языка;
- 3) разработать систему задач по иностранному языку с использованием лингвострановедческого аспекта;
- 4) дать характеристику методическим приемам для презентации и усвоения лексических единиц с национально-культурным содержанием;
- 5) проанализировать использование Интернета и межкультурное взаимодействие как части лингвострановедческого аспекта.

Теоретическая значимость заключается в уточнении роли лингвострановедческого аспекта как основы формирования коммуникативной компетентности.

Практическая значимость состоит в разработке комплекса заданий, направленных на формирование лингвострановедческой компетенции студентов. В свою очередь, практическое значение заключается в создании комплекса задач с использованием вышеназванного аспекта.

Материалы и Методы (Materials and Methods)

Лингвострановедческий аспект на уроках иностранного языка

Как известно, каждую этническую культуру составляют национальные и интернациональные элементы, и она полностью не совпадает с другой культурой. Поэтому педагоги в процессе преподавания иностранного языка вынуждены тратить время и силы на формирование в сознании студентов той концепции новых предметов и явлений, которая не находит аналогов ни в родном языке, ни в его культуре. Поскольку говорим о связи языка и информации в учебно-воспитательном процессе относительно национальной культуры, такой тип преподавательской работы рекомендуем называть преподаванием лингвострановедческого аспекта.

Лингвострановедческий аспект отражается в целях и задачах изучения иностранного языка, а также в содержании и тактиках обучения, позволяющих целенаправленно проводить работу по формированию базовых знаний о стране. Мы считаем, что в этой ситуации можно говорить о лингвострановедческой составляющей содержания учебников, поскольку она является частью целей, содержания и методов обучения, изложенных в них.

Следует отметить, что лингвострановедение – самостоятельный элемент преподавания иностранных языков, где реализуется кумулятивная функция языка для обеспечения коммуникативного обучения, решения общих и гуманистических проблем, а также осуществляется аккультурация адресата, а методы обучения имеют филологическую природу, так как знакомство происходит с помощью иностранного языка и в процессе его изучения.

Попытки и желание расширить свой кругозор являются важнейшим мотивационным импульсом для изучения иностранного языка, причем стремление узнать о жизни страны изучаемого языка играет основную роль. Другим важным фактором выступает то, что интернационализация всех аспектов культуры позволяет визуально узнать о стране, посещать ее либо в качестве путешественника, либо благодаря учебным курсам, стажировке и многочисленным международным образовательным программам.

Действительно, в расширение общих образовательных горизонтов студентов иностранный язык вносит немалый вклад. Иностраный язык идет бок о бок со множеством других предметов и, прежде всего, открывает студентам дорогу к дополнительным знаниям по литературе, истории, географии и другим дисциплинам.

На наш взгляд, овладение иностранным языком как средством коммуникации должно дать студентам прямой подход к культуре других государств, способствовать воспитанию, всеобъемлющему развитию. Знание иностранного языка открывает широкие перспективы для научно-технического прогресса, то есть здесь мы говорим о повышении эффективности преподавания иностранного языка.

Преимущественно мастерство учителя на уроке иностранного языка заключается в умелом владении методикой обучения и воспитания, творческом использовании новейших достижений педагогики и передового педагогического опыта, рациональном руководстве познавательной и практической деятельностью студентов, их интеллектуальным развитием [7, с. 54].

Поскольку на сегодняшний день заинтересованность в изучении иностранного языка возрастает, то в этой связи существует объективная потребность расширения существующих способов обучения этому предмету. Прежде всего, можно начать раннее изучение иностранного языка, если для этого есть соответствующая материальная и кадровая база. Большинство педагогов считает, что на раннем этапе освоения иностранного языка игра является наиболее эффективной формой обучения. С ее помощью у людей развивается заинтересованность в иноязычном общении, осуществляется международное, эстетическое образование, создается информационная база по иностранному языку, формируются речевые механизмы.

В современной научной и методологической литературе лингвострановедение анализируется в двух измерениях: с одной стороны, лингвострановедение – это аспект методики преподавания иностранных языков, в котором исследуются вопросы отбора и приемов подачи студентам сведений о стране, язык которой изучается, с целью обеспечения практического овладения данным языком; с другой стороны, лингвострановедение – это аспект обучения иностранному языку (наряду с лексическим, фонетическим, грамматическим), отражающий национально-культурный компонент речевого материала [3]. Конечной целью усвоения лингвострановедческого аспекта является формирование у студентов лингвострановедческой компетенции, то есть «целостной системы представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях страны, язык которой изучается, что позволяет студентам ассоциировать с языковой единицей ту же информацию, что и «носители» этого языка и достигать полноценной коммуникации» [13, с. 26].

Ю.И. Веклич отмечает, что «коммуникативная компетенция включает социокультурную компетенцию, которая, в свою очередь, охватывает страноведческую

и лингвострановедческую компетенцию» [3]. Согласно Ю.И. Веклич и А.П. Сабитовой, страноведческая компетенция означает «знание учащихся о культуре страны, язык которой изучается» (знание истории, климата, географии, государственного устройства, экономики, традиций и обычаев, особенностей быта и т.д. [3; 14]. В свою очередь, лингвострановедческая компетенция очерчивает владение учащимися особенностями речевого поведения носителей языка в отдельных ситуациях общения, то есть сформированность целостной системы представлений у учащихся относительно общественно-политических и национально-культурных особенностей государства, дающая им право ассоциировать с отдельной языковой единицей ту же информацию, что и носители этого языка, а именно достичь такого способа полноценной коммуникации [3].

Для более глубокого понимания общения на другом языке преподавателю необходимо максимально приблизить учащихся к фоновым знаниям носителей языка. Для каждого государства они разные и характерные именно для него и в своем большинстве неизвестны иностранцам, что, как правило, сильно тяготит процесс коммуникации, потому что взаимопонимание невозможно без полного тождества в осведомленности коммуникантов об окружающей их реальности.

Фоновые знания как основной объект лингвострановедения рассматривают в своих трудах Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Они были первыми учеными, которые «обосновали объективность существования фоновых знаний, открыли накопительную функцию лексической семантики, раскрывшей лингвистическую природу фоновых знаний, содержание кумулятивной функции языка, согласно которой языковые единицы являются «вместилищем» знаний социальной действительности, охваченные человеком» [13, с. 55]. О.С. Ахманова отмечает, что безоговорочным условием реализации любого коммуникативного акта должно быть общее знание реалий оратора и слушателя, являющегося основой языкового общения (в лингвистике они получили название «фоновых знаний») [2, с. 85].

С помощью исследования лингвострановедческого аспекта происходит усвоение лексики с национально-культурной семантикой, ознакомление с фактами, ценностями национальной культуры, этическими и эстетическими нормами. Важную роль играет страноведческая лексика (географическое положение, исторические места, архитектурные памятники, живопись и т.п.), с помощью которой студенты знакомятся со страной. Культура создает контекст, в котором мы существуем, живем, думаем и общаемся [4].

Следует обратить внимание на национально-культурный компонент преподавания иностранного языка, а также на способы его усвоения. Лингвострановедческий материал при изучении иностранных языков предлагаем использовать в ниже названных направлениях.

Учебно-профессиональная сфера общения:

- объявления по трудоустройству;
- вырезки из газет и журналов о системе образования, школьные проблемы, бюджетные ассигнования;
- брошюры разных учебных центров (курсы иностранного языка, повышение квалификации и т.п.);
- программы разных мероприятий (музыкальных, изобразительных, спортивных).

Социокультурная сфера общения:

- приглашение на выставки, концерты, в музеи;
- программы экскурсий, развлечений в течение летнего отдыха;
- входные билеты на развлекательные мероприятия;
- репродукции произведений искусства;
- брошюры, справочники с иллюстрациями достопримечательностей, карты-планы городов;

- программы и афиши выступлений, концертов, фестивалей, массовых зрелищ.

Бытовая сфера общения:

- предметы обихода;
- брошюры-рекламы гостиниц, кемпингов, прачечных, парикмахерских;
- схемы-планы всех видов транспорта;
- проездные билеты на все виды транспорта;
- счета за разные виды услуг.

Торгово-коммерческая сфера:

- брошюры разных товаров;
- приглашение-реклама ресторанов, кафе, баров (с указанием различных блюд и услуг);

- меню заказанных блюд, информация об их доставке домой, указание стоимости;
- рецепты приготовления национальных блюд;
- счета за покупки, обеды, ужины.

Спортивно-оздоровительная сфера общения:

- реклама медицинских центров, спортивных комплексов;
- плакаты массовых спортивных мероприятий;
- брошюры разных медицинских мероприятий и средств.

Семейно-бытовая сфера общения:

- письма, листовки, приглашения;
- визитные карточки;
- бланки поздравительных открыток в связи с разными праздниками (день рождения, свадьба, юбилей, крестины и т.д.).

Лингвострановедческий материал является сильным рычагом для создания и поддержания интереса к изучению иностранных языков. Отсюда следует, что мотивация увеличится и станет крепче, если преподаватель будет всесторонне использовать элементы лингвострановедческого характера.

Формирование лингвокультурологической компетенции основано на тексте, который олицетворяет не только способ хранения и передачи информации, но и отражение психологической жизни индивида, формы существования государственной культуры, менталитет. Ю.И. Веклич подчеркивает, что «тексты страноведческого характера занимают сегодня все большее место в процессе обучения иностранным языкам. Благодаря таким текстам студенты знакомятся с реалиями страны языка, что изучается, получают дополнительные знания в области географии, образования, культуры и тому подобное. Содержание страноведческих текстов должно быть значимым для студентов, иметь определенную новизну, включать сведения о государственном устройстве, географической среде, характерных предметах материальной культуры, элементах фольклора или особенностях речевого поведения и этикета» [3].

Тексты, используемые для развития языковой и культурной компетенции на занятиях по иностранному языку, должны соответствовать следующим требованиям: «отличия и сходства культур; содержать специфическую лексику, единицы языкового этикета и особенности межкультурной коммуникации; сравнивать разные языковые варианты (американский, британский, канадская версия английского), диалекта (немецкие диалекты); в целом – отражать культуру нации» [6, с. 54].

Эффективным средством обучения иностранному языку в рамках лингвокультурологического подхода является использование видео- и аудиоматериалов, которые могут наглядно продемонстрировать лингвокультурологическую реальность, ситуацию вербальной и невербальной коммуникации. Такие материалы включают в себя образовательные программы, выступления известных людей, интервью, фильмы. Аутентичным фильмам (публицистическим, документальным, художественным) уделяется особое внимание, потому что они могут «погрузить» студента в иноязычную среду для ознакомления с культурными аспектами народа, язык которого изучается, и дают возможность почувствовать язык (интонацию, ударения, диалекты, акцент, сленг).

Идеи создания обучающих программ с использованием компьютеров и видеозаписей, а также привлечение их к образовательной практике являются чрезвычайно многообещающими. Как одна из важных современных тенденций – интенсификация обучения диктует необходимость изменять урок иностранного языка – превращает его в урок-конференцию, урок-экскурсию и т.д. Такой выход может быть осуществлен на внутренне университетском уровне:

- при общении с иностранными гостями, встречах типа КВН;
на межуниверситетском уровне:
- при организации переписки на иностранном языке, фестивалей, олимпиад, недель иностранного языка;
на внеуниверситетском уровне:
- в процессе привлечения студентов в реальную рабочую деятельность [8, с. 210].

Создание эффективной речевой среды с использованием оригинальных художественных и публицистических текстов, художественных и документальных фильмов, аудио- и видеозаписей, интернет-материалов, фольклорных произведений, идиом, пословиц и поговорок, отражающих национальную специфику культуры, способствует повышению эффективности учебной деятельности студентов и формированию у них навыков и умений межкультурного общения. Средства массовой информации (газеты, журналы) заслуживают особого внимания, поскольку они динамически реагируют на изменения в обществе, которые в первую очередь отражаются на языке и культуре.

Практические составляющие лингвострановедческого аспекта

Лингвострановедение как аспект преподавания иностранных языков и отрасль лингвистики имеет свой собственный материал. Как отмечено выше, одной из ключевых научных категорий этого материала являются фоновые знания. Знаниями об окружающем мире владеет каждый среднестатистический носитель языка и культуры. Лингвострановедение исследует слово как культурно-историческое явление, как образ, включающий в себя расхожие ассоциации, прежде всего те, которые опираются на национальную культуру и присущи всем носителям этой культуры и языка. Сам

носитель языка может не осознавать свой лексический фон, однако он приобретает большое значение во время межкультурной коммуникации. Поэтому при изучении языка необходимо овладеть не только словами, но и лексическим фоном речи, иначе происходит перенос понятий одного языка на понятие другого, то есть происходит лингвострановедческая интерференция [12].

В лингвострановедческой теории слова Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров дают определение слова и отмечают, что слово состоит как из понятия или логического понятия, так и логического значения, отличающегося национальным своеобразием [5].

К лексическим единицам с национально-культурной семантикой относим:

- безэквивалентную лексику – названия реалий, предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой (названия денежных единиц, специфических орудий труда, названия регионов, архаизмы и т.п.);
- коннотативную лексику – слова, полностью совпадающие с денотатом, но имеющие отличия по своему культурно-историческому происхождению;
- фоновую лексику – названия явлений и предметов, в целом совпадающих в сопоставляемых культурах, но имеющих национальные особенности функционирования;
- ономастическую лексику – слова общенациональные, но имеющие культурно-исторические ассоциации (компоненты-топонимы, собственные имена и т.п.);
- лексические единицы афористического уровня (пословицы, крылатые изречения, цитаты, поговорки);
- правила неречевого и речевого поведения в различных ситуациях коммуникации; конфигурации речевого этикета определенного этнолингвистического сообщества [9].

Со стороны лексического состава языка наибольшей сложностью является лексика, которая не переводится на родной язык, не имеет эквивалента, обычно такие слова просто транслитерируются, а их значение можно понять только с помощью толкового словаря.

Фразеологизмы часто содержат собственные названия, реалии, безэквивалентную лексику, но в целом их содержание обычно связано с такими национальными свойствами, о которых иностранец не может знать без дополнительного изучения культуры той нации, язык которой изучает. В этом состоит их сложность, но фразеология является неотъемлемой составляющей речи, выражением культуры и истории народа, поэтому человек, изучающий иностранный язык, должен обратить на них особое внимание [1].

Освоение национальной культуры происходит не только при социализации человека, а тогда, когда личность уже сложилась, или когда она попадает в условия новой для нее национальной культуры, или приобщается к ней за посредством изучения иностранного языка. В этом случае используется термин «аккультурация» – процесс усвоения личностью, выросшей в национальной культуре, элементов культуры иноязычной.

Своеобразие лексических единиц с национально-культурной семантикой обуславливает необходимость разработки и использования специальных методов для их презентации и усвоения. Здесь, в процессе семантизации лексических единиц должны раскрываться как их лексические понятия, так и лексический фон. С учетом

этого – комментарий считается лучшим способом семантизации. Он может быть нескольких типов: единичный, системный, комплексный [10, с. 87].

Отдельный комментарий используется для семантизации отдельных лексических единиц в их основном значении (англ. *City* – исторический центр Лондона, сегодня финансовый и деловой центр Великобритании). Примером такого приема являются комментарии в лингвострановедческих справочниках и словарях учебников на иностранном языке.

Системный комментарий раскрывает значение слов, объединенных одним родовым понятием. Отличительной особенностью этого приема является наличие общей и акцент на особой характеристике слова, подлежащего процессу семантизации. Таким образом, английское слово *Halloween* можно дать в одном ряду с *Christmas*. Родовым понятием для этих слов будут «национальные праздники». В процессе обучения учитель должен дополнить / уточнить характеристики каждого вида концепции, назвать даты, указать особенности и т.д.

Комплексный комментарий используется для семантизации тематической лексики. Поэтому, например, обсуждая тему «Жизнь молодежи», нельзя обойтись без названий учебных заведений, любимых развлечений, мест, где молодые люди отдыхают и т.д. Такие лексические единицы методически уместны для семантизации вместе.

Примером системного и комплексного комментариев являются обучающие страноведческие тексты учебников по иностранному языку. Как правило, большинство лексических единиц (безэквивалентная и фоновая лексика), необходимых для передачи страноведческой информации, указывают на ключевые понятия, которые могут быть обнаружены через понятия-спутники, формирующие их фон. Эти особенности лексики требуют поиска соответствующих приемов и подачи, что в доступной и наглядной форме помогло бы студентам понять эти структурно-смысловые связи. Таким приемом является коллажирование, с помощью которого создается фон любой ключевой концепции. Созданный образ имеет форму коллажа – наглядного пособия, похожего на плакат, который готовится путём склеивания вербальных и невербальных материалов. В центре коллажа находится ключевая концепция, а вокруг нее – понятия-спутники, составляющие его фоновое окружение. Студенты могут создавать коллаж под руководством учителя в процессе чтения текста страноведческого характера. Также такой коллаж может быть создан самим учителем при подаче устного комментария.

Чтобы развить наглядность, мы проанализировали, что представляет собой лингвострановедение в значении аспекта, представляющего аккультурацию. А теперь отметим понятие «наглядности». Вообще наглядность является одним из компонентов целостной системы обучения, которая может помочь студенту лучше усвоить изученный материал на более высоком уровне [9, с. 2-5]. Наглядность – предметы, используемые для показа во время образовательного процесса, а также – метод обучения, который в свою очередь базируется на использовании соответствующих предметов.

Как результат был разработан отдельный комплекс задач с использованием этого аспекта. Структура комплекса:

1. Просмотр видео (короткометражного фильма) и построение диалога в соответствии с ним.

2. Выступление-презентация.

3. Использование Интернет-ресурса для оценки и закрепления знаний.

Целью задач является:

- расширение знаний студентов о культуре страны, язык которой изучается;
- формирование лингвострановедческой компетенции студентов;
- развитие у студентов навыков говорения и слушания;
- развитие у студентов памяти и логического мышления;
- воспитание и поддержка мотивации студентов к освоению иностранного языка.

Критерий оценки формирования лингвострановедческой компетентности – операционный критерий. Согласно ему были предложены творческие задания, разработанные на основе коммуникативного метода. Они были созданы в соответствии с предложенной классификацией и наглядно продемонстрировали, что использование нескольких аспектов изучения иностранного языка может быть эффективным.

Первым заданием этого комплекса является просмотр видео или короткометражного фильма, который касается истории и культурных особенностей страны, являющейся предметом изучения. После этого с помощью коммуникативного метода студенты должны построить диалог, где один из них будет считаться гидом, а другой – туристом. Студентам нужно построить диалог с использованием разных грамматических конструкций. Именно этот диалог будет сформирован, опираясь на видео / фильм. Благодаря такой деятельности развивается восприятие языка и воспроизведение запоминаемого материала. Форма проведения задания: сотрудничество. Наглядность: мультимедийный проектор, словари, фотографии, презентационные материалы и картинки. Участники: студенты 3 курса. Продолжительность: 30 минут.

Второе задание является креативным. Нужно подготовить выступление-презентацию об отдельном архитектурном сооружении, памятнике или о другом интересном месте. Использование любого другого дополнительного материала, кроме собственной презентации, запрещается. Такой вид работы помогает студентам преодолеть страх публичных выступлений, работать над навыками по ораторскому искусству и научиться взаимодействовать с аудиторией.

Третье задание – онлайн-тест (проверка знаний) на сайте QUIZIZZ (Наочные материалы в процессе изучения иностранного языка). Здесь есть готовые задания по большому количеству разных тем. Однако, каждый преподаватель имеет возможность создать собственный тест для проверки именно тех навыков, умений и знаний, которые усвоили студенты в процессе изучения конкретной темы [16]. Каждый вопрос имеет ограниченное время на ответ, однако этого полностью достаточно для анализа информации.

Таким образом, результаты исследования дают возможность сделать определенные выводы: во-первых, лингвострановедческий аспект при его использовании в процессе обучения иностранному языку может быть эффективной основой для формирования коммуникативной компетентности; во-вторых, его использование студентами целесообразно, поскольку тест имеет игровую форму, а как уже подтверждено многими исследователями, – игровая форма очень хорошо помогает усвоить знания по определенной теме.

Интернет и межкультурное взаимодействие как часть лингвострановедческого аспекта

Известно, что наиболее широкой компьютерной сетью в мире является Интернет. Он имеет огромный информационный потенциал и предоставляет уникальную возможность для студентов, изучающих иностранный язык, пользоваться аутентичными текстами, слушать и коммуницировать с носителями языка, то есть образует естественную языковую ячейку. Но как пользоваться им в реальном образовательном процессе?

Как уже отмечалось выше, образование коммуникативной компетенции является главной целью обучения иностранным языкам. Все остальные цели (развивающая, воспитательная, образовательная) реализуются в процессе осуществления этой цели. Формирование способности к межкультурному взаимодействию предусматривается коммуникативной компетентностью.

Отметим, что использование всемирной сети Интернет становится все более необходимым условием получения и передачи информации по любой специальности. Совершенно свободное пользование не только компьютерными технологиями, но и на иностранном языке предлагают современные средства общения с партнерами, а также доступ к информационным ресурсам Интернета. Приоритетом в возрастании информатизации служит непосредственно информация. Доступ к ней и умение работать, конечно же, не только на родном языке, является шагом к успеху во многих отраслях.

По нашему мнению, особенностью дисциплины «Иностранный язык» выступает тот факт, что основным элементом содержания изучения иностранного языка являются не основы науки, а методы деятельности – обучение различным видам речевой деятельности: письму, чтению, аудированию, говорению. Необходимо обеспечить практику каждому студенту в форме той языковой деятельности, которой он в настоящее время овладевает, чтобы научить его разным видам речевой деятельности, а научить речевой деятельности можно только в живой коммуникации, а для этого необходим партнер. Компьютерная программа, диски обеспечивают связь только с машиной, а не с живым человеком, однако, компьютерные телекоммуникации являются исключением, когда студент вступает в живой диалог с реальным партнером – носителем языка. Система изучения иностранного языка должна быть построена таким образом, чтобы у студента была возможность познакомиться с культурой страны, язык которой он изучает. Нужно научить студентов уважать проявления этой культуры, то есть быть способными к межнациональному взаимодействию. В определенной степени путем выбора содержания в учебных пособиях и учебниках эту задачу можно решить, однако подлинных знакомств все же не происходит. Что касается Интернета, ниже приведем примеры, для каких целей можно использовать его ресурсы:

- для систематического изучения курса иностранных языков дистанционно под руководством преподавателя;
- для самостоятельной подготовки к сдаче экзаменов;
- для самостоятельного поиска информации студентами в рамках работы над любым проектом;

- для самостоятельного изучения, углубления первого или второго исследуемого иностранного языка, устранение пробелов в знаниях, навыках, умениях;
- для включения материалов в содержание урока (интегрировать их в учебную программу);
- для общения с иностранными студентами, используя ZOOM, GOOGLE MEET, SKYPE и т.д. [15].

Студент изучает другую культуру, изучает другие модели социального поведения и имеет возможность сравнить их со знаниями, приобретенными в его родной культуре, и, таким образом, учится понимать представителей других народов в процессе надлежащего использования интернет-ресурсов.

Интернет имеет огромный спектр возможностей. Учитель может на уроке в университетской медиатеке или с собственного ПК взять некоторые оригинальные материалы для чтения на тему устной речи. Если на компьютере установлена звуковая плата, то есть возможность записывать (в зависимости от технических условий) и звуковую информацию (интересные выступления на разные темы носителей языка по разным вопросам (например, TedTalks), выступления политических или государственных деятелей), сократив их до необходимых ограничений. Преподаватель может провести устную дискуссию по электронной почте, полученную от партнеров по проекту, провести обсуждение в группах сотрудничества, продискутировать ту или иную проблемную информацию, полученную из Интернета, а затем организовать всеобщее обсуждение всей аудиторией. Интернет содержит реалии, поговорки, пословицы, фразеологизмы, идиомы, неологизмы, демонстрирующие специфику функционирования исследуемого языка и культуры нации, а виртуальные библиотеки содержат справочники страноведческого характера, публицистические и художественные произведения авторов страны, язык которой изучается.

Если студент хочет обменяться взглядами по конкретной проблеме с гражданами страны, язык которой он изучает, он смело может использовать большое количество «чатов» (например, мобильное приложение Tandem) или телеконференций по электронной почте, а затем во время урока обсудить разные точки зрения людей, с которыми он имел возможность пообщаться.

Таким образом, используя информационные ресурсы Интернета, можно более эффективно решать ряд задач, в том числе лингвострановедческого характера, таких как знакомство с культуроведческой информацией, а именно: языковым этикетом, особенностями речевого поведения коренного населения, особенностями культуры и традициями страны изучаемого языка и т.д.

Обсуждение (Discussion)

Полученные результаты подтверждают, что изучение иностранного языка невозможно без освоения культурного контекста. Лексический фон, коннотации и безэквивалентные единицы отражают специфику национального сознания и требуют целенаправленной методической работы. Интернет и цифровые технологии расширяют возможности создания аутентичной языковой среды. Они обеспечивают: доступ к оригинальным текстам; коммуникацию с носителями языка; участие в межкультурных проектах; формирование устойчивой мотивации. Реализация лингвострановедческого

подхода способствует: развитию толерантности; формированию способности к межкультурному взаимодействию; повышению качества языковой подготовки.

Перспективы дальнейших исследований связаны с: разработкой дифференцированных программ обучения; интеграцией элементов самообучения; расширением цифровых форматов межкультурной коммуникации.

Заключение (Conclusion)

Лингвострановедческий аспект является необходимым компонентом современного языкового образования. Его системная реализация позволяет формировать полноценную коммуникативную компетентность и обеспечивает успешное межкультурное взаимодействие.

Разработанный методический комплекс демонстрирует практическую эффективность интеграции культурологического материала в процесс обучения иностранному языку.

В статье исследовано практическое применение лингвострановедческого аспекта при изучении иностранного языка, выяснена сущность лингвострановедческого подхода, обоснована его роль в процессе обучения, дан анализ направлений применения изучаемого подхода при обучении иностранному языку.

В ходе исследования были проанализированы цели и преимущества использования наглядности и в соответствии с этим разработан методический комплекс из трех задач для более прочного и глубокого усвоения материала по отдельной теме. Также были представлены и аргументированы варианты создания языковой среды для усвоения материала по изучению иностранного языка, а именно, материалы, касающиеся лингвострановедческого аспекта. В частности, в работе были проанализированы преимущества использования Интернета и межкультурной коммуникации как одной из основ для изучения иностранного языка.

Также было обнаружено, что вопрос о связи языка с культурой является одним из вопросов языкознания, исследование которого имеет практическую пользу. Прежде всего, при изучении иностранного языка большое значение имеет представление студента о степени глубины или достоверности связи определенных переводных эквивалентов. Как оказалось, культура, окружающая людей, сильно влияет на определенные группы лексических единиц. Это особенно заметно при рассмотрении безэквивалентных и коннотативных конструкций. Без знания соответствующих коннотаций, присутствующих в иностранном языке, невозможно полностью понять весь смысл, заложенный в конкретном выражении.

По нашему мнению, реализация таких подходов при изучении иностранного языка повысит активность, мотивацию, инициативность студентов на занятиях, а значит, возникнет необходимость в получении знаний и овладении практическими навыками в освоении иностранного языка.

Очевидно, что запланированный результат обучения иностранному языку может быть достигнут, если условия обучения улучшатся и если студенты действительно будут чувствовать, что им необходимы практические знания иностранного языка. Создание дифференцированных и индивидуальных программ обучения, а также разнообразное сочетание всех форм работы является важным средством повышения качества образования и воспитания студентов, позволяет лучше учитывать их

индивидуальные отличия и сферу интересов. Интеграция элементов самообучения и взаимосвязанности делает обучение крайне активным.

Таким образом, обучение иностранному языку должно быть направлено не только на освоение языковой системы, но и на формирование способности использовать язык как инструмент межкультурной коммуникации.

Лингвострановедческий аспект развивается вместе со всеми странами мира и на каждом новом этапе добивается новых успехов. В будущем это приведет к улучшению взаимопонимания между государствами и людьми, что очень важно для цивилизации.

References:

1. Artiukhova, O.V. (2013). Linhvokrainoznavchyi aspekt ta yoho rol u pidvyshchenni piznavalnoi aktyvnosti studentiv ahrarykh VNZ Mykolaieva. *Materialy Prychornomorskoj naukovo-praktychnoi konferentsii. [Elektronnyi resurs]*. URL: <https://lib.mnau.edu.ua/info5> (data obrashchenia 17.02.2026).
2. Vasytsova, I. (2005). Vchymosia iz zadovolenniam ta korystiu. *Inozemni movy v navchalnykh zakladakh*. 1. S. 84-89.
3. Veklych, Yu.I. (2011). Linhvokrainoznavchyi aspekt navchannia inozemnoi movy u pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/270/1/Y_Veklych_VPP_6_FLMD_PI.pdf (data obrashchenia 18.02.2026).
4. Vereshagin, E.M., Kostomarov, V.G. (1987). *Lingvostranovedenie i tekst*. Moskva: Russkij yazyk. S. 168-177.
5. Vorobyov, V.V. (2008). *Lingvokulturologiya*. Moskva: Izd-vo RUDN. 340 s.
6. Galskova, N.D., Nikitenko Z.N. (2004). *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam: Nachalnaya shkola*. Moskva: Ajris-press. 240 s.
7. Hofipov, V.O. (2004). Sotsiokulturna informatsiia khudozhnogo tekstu. *Mova i kultura. Kulturolohichni pidkhid do vykladannia movy i literatury. VD D. Buraho*. Kyiv. Vyp. 7. T. 2.
8. Kazarceva, O.M. (2005). *Kultura rechevogo obsheniya: teoriya i praktika obucheniya*. Moskva: Flinta. 496 s.
9. Kazachiner, O.S. (2004). Rol naochnosti u navchanni anhliiskii movi molodshykh shkolariv. *Anhliiska mova ta literatura*, 13. S. 2-5.
10. Karasik, V.I. (2004). *Yazykovoї krug: lichnost, koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis. 389 s.
11. Nauchnye materialy u protsesse navchennia inostrannoi movy (linhvokrainoznavchyi aspekt) URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/4025/1/%D1%8F%D0%B%D1%82%D0%B0%202008%20%281%29.pdf> (data obrashchenia 19.02.2026).
12. Nikolaieva, S.Iu. (2002). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh*. Kyiv: Lenvit. 328 s.
13. Oberemko, O.G. (1989). *Lingvostranovedcheskij aspekt obucheniya francuzskomu yazyku v V–VII klassah srednej shkoly: Dis. kand. ped. nauk*. Moskva. 246 s.
14. Sabitova, A.P. (2013). Linhvokrainoznavchyi aspekt vykladannia inozemnoi movy. URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/13046> (data obrashchenia: 24.02.2026).
15. Articles (2018). Teaching a foreign language based on the linguistic and cultural aspects of language. *Philology. [Elektronnyi resurs]*. URL: <https://articlekz.com/en/article/22206> (data obrashchenia 24.02.2026).
16. QUIZZIZ [Elektronnyi resurs]. URL: <https://quizzz.com/join/quiz/5c8fff5fff32c9001bb51112/start> (data obrashchenia 17.02.2026).

Information about the Authors:

Anzhela Demianiuk (Kars, Turkey) – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the department of Slavic languages and literatures, Kafkas University (Kars, Turkey)

Spheres of research and professional interest: conceptology, speech culture, Russian as a foreign language, and methods of teaching, Cross-Cultural Communication

E-mail: dem.anzhela@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7704-4157](https://orcid.org/0000-0001-7704-4157)

Isayev Khurshud Bairam Ohlu (Kars, Turkey) – Doctor of Philology Science, Professor, Professor of the Department of Slavic languages and literatures, Kafkas University (Kars, Turkey)

Spheres of research and professional interest: history of Russian literature, Modern Russian literature, philological analysis of the text, etymology, and history of words in the Russian language.

E-mail: hursutisa@mail.ru

ORCID: [0000-0002-4578-3833](https://orcid.org/0000-0002-4578-3833)

Acknowledgements: *The authors express gratitude to the reviewers.*

Author's contribution: *The work is solely that of the authors.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-150-178

УДК(UDK): 811.161.2'373.21

Olga I. Klimkina

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Kyiv, Ukraine

<https://doi.org/iD-0000-0001-6731-7182>

For citation: Klimkina Olga I. (2026)

Names of New Buildings in Kyiv as an Advertising

Phenomenon in the Typological Aspect.

Cross-Cultural Studies: Education and Science,

Vol. 11, Issue 1-2 (2026), pp. 150-178 (in USA)

Manuscript received: 17/12/2025

Accepted for publication: 15/03/2026

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

NAMES OF NEW BUILDINGS IN KYIV AS AN ADVERTISING PHENOMENON IN THE TYPOLOGICAL ASPECT

НАЗВАНИЯ КИЕВСКИХ НОВОСТРОЕК КАК РЕКЛАМНЫЙ ФЕНОМЕН В ТИПОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Abstract

The article deals with the issues related to the scientific comprehension and classifying modern oikodomonymic material, which in the conditions of marketization of toponymic practices requires a transition from formal-structural criteria of traditional onomasiological analysis to communicative-pragmatic and cognitive criteria. The author considers commercial oikodomonym as a microtext that conforms to the rules of advertising communication, which has a powerful influencing potential. The aim of the article is to provide a typological description of commercial oikodomonyms oriented on the theory of speech impact. The linguistic material of the study is represented by the names of new buildings in Kyiv. Depending on the way of speech impact, a commercial oikodomonym can be realized in three invariants — informative, conceptual (persuasive) and operative. Each of them has a wide range of its own means of linguistic/speech expressions. Informative oikodomonyms represent names-locations, names-orientations, names-illustrations, names-specializations, names-presentations. The quality of the information contained in the name depends on its value — unusualness, freshness, unexpectedness. Informatively simple names are qualified as those oriented on the convey of the fact itself. The names that are the result of the process of linguocognitive conceptualization and categorization of the fact, based on metonymic mechanisms of changing the perspective of understanding the denotation or metaphorical mechanisms of its reinterpretation, are qualified as informatively valuable. Conceptual oikodomonyms are distinguished by a symbolically expressed idea of the value of a new

building for the buyer, which is not necessarily related to the utilitarian functions of the residential object, but necessarily correlates with the psychological needs of the buyer. The imagery of most names inspires the buyer with confidence that he/she is in the right (emotionally safe) place and comfortable environment. There are also the names that present the purchase of housing as the acquisition of a new status in life; clothe the purchase of an apartment in the halo of a prize or winnings; open opportunities for self-realization for an ordinary, average ability buyer in the variant of «small» creativity — the design of their own interiors; depict the residential object as a house where love and happiness live; emphasize the asymmetry in status and/or resources, allowing the buyer to feel wealthy and influential; with the help of markers of national identity (language, Cyrillic alphabet, cultural artifacts, presuppositions of a native Kyivan), create a sense of stability and solidity (rootedness) of existence; offer an alternative to the finitude of human existence, realizing the idea of symbolic immortality. Operative oikodomonyms are used as a tool to achieve a non-verbal response. Names of this type are distinguished by an explicit dialogical, interactive character, appellativeness, semiotic complexity, manifested in the creolization of the text. The demand for conceptual oikodomonyms, whose figurative-symbolic form meets the symbolic meanings of the advertising name to the greatest extent, marked by numerical superiority, represents the active phase of the transition of oikodomonyms into the category of commercial nominations.

Key words: onomastics, urban onomastic space, urbanonym, commercial oikodomonym, advertising name, speech impact, typology

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с научным осмыслением и каталогизацией современного ойкодომонимического материала, требующего в условиях маркетинга топонимических практик перехода от формально-структурных критериев традиционного ономастического анализа к критериям коммуникативно-прагматическим и когнитивным. Автор опирается на понимание коммерческого ойкодомонима как микротекста, который подчиняется законам рекламной коммуникации, обладающей мощным воздействующим потенциалом. Целью статьи является ориентированное на теорию речевого воздействия типологическое описание коммерческих ойкодомонимов. Языковой материал исследования представлен названиями новостроек Киева. В зависимости от способа речевого воздействия коммерческий ойкодомоним может быть реализован в трех инвариантах — информирующем, концептуальном (убеждающем) и оперативном. Каждый из них располагает широким спектром собственных средств языкового/речевого выражения. Информированные ойкодомонимы представляют названия-локации, названия-ориентиры, названия-иллюстрации, названия-спецификации, названия-презентации. Качество содержащейся в названии информации зависит от ее ценности — необычности, свежести, неожиданности. Как информативно простые квалифицируются названия, ориентированные на передачу чистого факта. Как информативно ценные квалифицируются названия, являющиеся результатом процесса лингвокогнитивной концептуализации и категоризации факта, в основе которого лежат метонимические механизмы смены ракурса осмысления денотата или метафорические механизмы его переосмысления. Концептуальные ойкодомонимы отличает символически выраженная идея о ценности новостройки для покупателя, которая не обязательно связана с

утилитарными функциями жилого объекта, но обязательно коррелирует с психологическими потребностями покупателя. Образность большинства названий внушает покупателю уверенность, что он находится в правильном (эмоционально безопасном) месте и комфортном окружении. Также могут быть выделены названия, которые представляют приобретение жилья как обретение нового жизненного статуса; облекают покупку квартиры в ореол премии или выигрыша; открывают обычному, средних способностей покупателю возможности для самореализации в варианте «малого» творчества — дизайна собственных интерьеров; изображают жилой объект как дом, где живет любовь и счастье; акцентируют внимание на асимметрии в статусе и/или ресурсах, позволяя покупателю почувствовать себя состоятельным и влиятельным; с помощью маркеров национальной идентичности (язык, кириллица, культурные артефакты, пресуппозиции коренного киевлянина) создают ощущение стабильности и прочности (укорененности) бытия; предлагают альтернативу конечности человеческого существования, реализуя идею символического бессмертия. Оперативные ойкодомонимы используются как инструмент достижения неречевой ответной реакции. Названия данного типа отличает эксплицированный диалогический, интерактивный характер, апеллятивность, семиотическая усложненность, проявляющаяся в креолизации текста. Отмеченная численным превосходством востребованность концептуальных ойкодомонимов, чья образно-символическая форма в наибольшей степени отвечает символическим смыслам рекламного имени, знаменует активную фазу перехода ойкодомонимов в категорию коммерческих номинаций.

Ключевые слова: ономастика, городское ономастическое пространство, урбаноним, коммерческий ойкодомоним, рекламное имя, речевое воздействие, типология

1. Введение. Город как арена и ресурс потребления в обществе потребления

Современный город, утратив свои канонические ипостаси — оборонную (крепость), административную (резиденция), индустриальную (кузница), духовную (лавра), просветительскую (наукоград), заявляет о себе как средоточии новой, основанной на почитании брендов религиозности. Глобальные изменения в эпоху всеобщего потребления, когда, по образному выражению социологов, «религиозность переместилась из церквей в торговые центры» [47, с. 13], создают не только принципиально иные социальные практики, но и принципиально иные пространства повседневности. Средой обитания «ненасытного потребителя» (А.А. Овсянников) становятся города нового типа, отличительной чертой которых выступает полная коммерциализированность пространства, что делает оправданной аналогию мегаполиса с торгово-развлекательным центром (об изоморфизме города и торгового центра см. 49). Социологический ракурс позволяет увидеть данную аналогию в деталях: город не только служит ареной взаимодействия производителей символических благ и их публик, но и сам становится ресурсом потребления: «в условиях динамичного развития общества потребления важнейшим элементом новой символической экономики *становится* обеспечение эффективного маркетинга, с помощью которого города получают возможность «продавать» самих себя» [17, с. 190].

Коммуникация городских пространств и объектов с потенциальным потребителем — горожанином, инвестором, туристом — осуществляется в ходе различных взаимодействий, в том числе и с помощью внутригородских названий — урбанонимов.

Рекламной индустрией данный тип онимов расценивается как свежий и удобный по причине своей органичной включенности в городской контекст (адресные таблички, дорожные указатели, вывески, надписи, карты, путеводители) формат, который позволяет ненавязчиво привлечь внимание, авторитетно рассказать о преимуществах, подчеркнуть уникальность поименованного объекта. Не случайно сегодня отмечается активное присутствие маркетинговых феноменов в процессах топонимической номинации, которые с недавнего времени демонстрируют прочную связь с рекламой, брендингом и имиджированием.

2. От ойкодомонима к коммерческому ойкодомониму: подходы, критерии, классификации

Маркетизация топонимических практик — практик наименования и переименования географических объектов — не только вносит коррективы в понятийно-терминологическое поле урбанонимики, обуславливая его качественные, обнаруживающие себя в появлении междисциплинарных терминов изменения, но и приводит к стремительному росту ранее малочисленных групп онимов. Так, например, имя собственное здания *ойкодомоним* [28, с. 88–89; 6, с. 130; 14, с. 60–61], приобретая черты рекламного имени — *коммерческого ойкодомонима* [35, с. 97], переходит из разряда уникальных и единичных имен в разряд массовых.

Внушительность массива имеющегося сегодня в распоряжении ономастологов ойкодомонимического материала актуализирует задачу поиска оптимального критерия для его научного осмысления и каталогизации. В течение длительного времени общепринятыми оставались классификации ойкодомонимов в рамках ономасиологического подхода — на основе анализа мотивирующих основ, номинативных моделей и приемов номинации [33; 38; 46; 36; 34; 5; 7; 8]. На сегодняшний день наиболее описанными в научной литературе, детализованными и проиллюстрированными примерами из различных городских корпусов являются:

1) *документальные* названия, прямые или описательные («*доментальные*» названия у Р.В. Разумова, С.О. Горяева; *названия-адреса* у Т.П. Романовой, Н.С. Дьяковой, Т.Г. Федотовских, *локативные* названия у С.Н. Басика);

2) *метонимические* названия («*ментальные*» названия у Р.В. Разумова, С.О. Горяева; *названия-ориентиры* у Т.П. Романовой, Н.С. Дьяковой, Т.Г. Федотовских);

3) *отантропонимные* названия, т.е. производные от имен исторических личностей, выдающихся деятелей науки, культуры и т.п. (*меморативные* названия у Р.В. Разумова, С.О. Горяева, П. Томасика, Т.П. Романовой; *прецедентные* у Т.Г. Федотовских; *персоифицированные* у М.В. Назукиной);

4) *оттопонимные* названия (*географические* названия у П. Томасика, С.О. Горяева);

5) *денотативные* названия, образованные в результате онимизации апеллятивов, описывающих внешний вид здания (*образные* названия у Р.В. Разумова, С.О. Горяева; *отобъектные* у Т.П. Романовой);

6) *названия-стереотипы*, образованные как в результате онимизации апеллятивов, так и в процессе трансонимизации (*условно-символические* названия у

Р.В. Разумова, С.О. Горяева, П. Томасика, Т.П. Романовой, С.Н. Басика; *идеологи* у П. Томасика, С.О. Горяева).

В то же время внимание ко все чаще оказывающейся в поле зрения исследователей коммуникативной и рекламной природе ойкодомонима ставит вопрос о необходимости применения иных, отвечающих специфике единицы и, следовательно, более информативных инструментов анализа. Формирование альтернативного фокуса научного интереса в топонимии (последовательно обнаруживающее себя и на уровне урбанонимов) констатирует М.В. Голомидова: «Акценты исследования смещаются с классического описания моделей топонимической номинации к объяснению того, как в топоним закладывается свойство вербального «ключа» для демонстрации социальной значимости и выгодных характеристик локации в инфополе топографического объекта» [10, с. 267].

Попытками нащупать почву для описания ойкодомонимов в рамках коммуникативного подхода обусловлен наблюдаемый сегодня переход классификаций от формально-структурных критериев к критериям прагматическим и когнитивным.

Так, например, в поисках созвучного материалу основания для классификации Т.П. Романова обращается к теории речевых актов, рассматривая ойкодомонимы в системе координат *субъект — объект — адресат* [38, с. 101]: *отобъектные* названия представляют объект — от его местоположения до внешнего вида (объединяют названия-адреса, названия-ориентиры и образные названия в одну группу); *отсубъектные* названия дублируют эргоним — название компании-застройщика (отнесены к условно-символическим названиям у П. Томасика, С.О. Горяева); *отадресатные* названия транслируют ценностные ориентиры и символы, значимые для потребителя (соотносимы с условно-символическими названиями).

Опираясь на конструктивную роль *фреймов* в рекламной коммуникации, Н.В. Слухай и О. Синявская оценивают эффективность организующей и направляющей контексты понимания нейма «схемы интерпретации» (И. Гофман). Ранжированные по степени продуктивности и перспективности для сферы недвижимости фреймы образуют концептуальный каркас классификации: названия, интерпретируемые с помощью *креативного* фрейма, эксплуатируют общечеловеческую потребность в созидании, *этноцентрический* фрейм отсылает к истокам и традициям, *эгоцентрический* фрейм обслуживает миф о собственной исключительности, *экологический* фрейм напоминает о важности здорового образа жизни, *культурологический* фрейм обращается ко всему имеющемуся в наличии индивида культурному опыту, *фоновый* фрейм активизирует ментальную карту города [42, с. 34].

По мнению С. Малайкина, любое название как некое сообщение потребителю создается с учетом универсальных механизмов восприятия, обусловленных бинарностью человеческого мозга, и потому может быть ориентировано как на рациональное освоение заложенной в нем информации (с опорой на работу левого полушария), так и на его эмоциональное переживание адресатом (с опорой на работу правого полушария). В соответствии с присутствием/отсутствием в нейме «сигналов», предназначенных тому или иному полушарию, выделяются критерии информативности и эмоциональности, что дает основание говорить о четырех группах названий — *информирующих, образных, образно-информирующих* и *абстрактных/сконструированных*, т.е. плохо «прочитываемых», так как их «ни взвесить, ни потрогать» [23, с. 17-20].

Таким образом, рассмотрев основные подходы к осмыслению и описанию ойкодомонимов путем их классификации, можно сделать следующие выводы. Присутствие в публикациях разных авторов как взаимодополняющих, так и взаимопоглощающих классов и подклассов, а также ряда их синонимичных (узуальных и окказиональных) обозначений определяется потребностями активно ведущегося научного поиска. В то же время каждая из рассмотренных классификаций представляется разнородной и уязвима в силу фрагментарности обобщений, сделанных на ограниченном специальной выборкой материале (так, например, фреймовый подход актуален для условно-символических названий и плохо применим в отношении названий адресного типа; за скобками всех классификаций традиционно остаются названия диалогического типа). Ироничное замечание самих ученых по поводу присущей науке традиции генерировать большое количество классификаций несмотря на то, что их многочисленность «столь же полезна исследователю, как спортсмену — стероиды» [29, с. 254], как нельзя более справедливо в данном случае: многоголосие толкований рискует превратиться в разнобой при отсутствии единого критерия, релевантного для всего ойкодомонимического материала.

3. Коммерческий ойкодомоним как рекламный текст: параметры типологизации

При определении типологических инвариантов ойкодомонимов важно учитывать две вещи. Во-первых, представленный в работах М.В. Голомидовой подход, при котором «репрезентирующая форма имиджевого применения топонима» рассматривается как текст [10, с. 267]. Во-вторых, признание того факта, что главные признаки любого урбанонима — топографичность, официальность и обязательность присвоения — не являются безусловными для коммерческого ойкодомонима, а потому поиск универсального критерия должен вестись в иной плоскости, вероятнее всего — плоскости рекламно-коммуникативных свойств единицы (о первичности рекламной функции данного онима см. 32, с. 162). Т.е. в качестве исходного ориентира для разработки аналитического инструментария и выбора методов описания ойкодомонимического материала целесообразно использовать определение ойкодомонима как [микро]текста, который подчиняется законам рекламной коммуникации, обладающей мощным воздействующим потенциалом. Все вышесказанное перенаправляет поиск типологических доминант в зону ответственности теории речевого воздействия⁵.

Рекламное сообщение использует, а порой и сочетает различные формы воздействия — как вербальные, так и невербальные. В вербальной — текстовой —

⁵ Традиция осмысления проблемы использования языка для решения внеречевой задачи была сформирована лингвистикой XX века. Ключевую роль в этом процессе сыграли психолингвистическая модель речевого воздействия А.А. Леонтьева («Психология общения», 1972 г.) и схема базовых текстообразующих интенций К. Райс («Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik: Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen», 1971 г.). Данные наработки не утратили своей актуальности и представляют базовую методологию для современных прикладных исследований закономерностей общения в массовой коммуникации и, в частности, рекламе, как одной из ее сфер. В этом качестве они использованы и в данном исследовании.

части рекламы реализуется принцип схожий с устройством матрешки: действие, направленное на достижение положительного коммерческого результата, включает в себя речевое воздействие «как операцию», а речевое воздействие включает в себя «оптимальное кодирование» требуемых смыслов средствами языка [19, с. 279]. Суть речевого воздействия раскрывается А.А. Леонтьевым следующим образом: «Воздействуя на реципиента, мы стремимся «спровоцировать» его поведение в нужном нам направлении, найти в системе его деятельности «слабые точки», выделить управляющие ею факторы и избирательно воздействовать на них» [19, с. 273]. Так как основой поведения реципиента служит его система ценностей, речевое воздействие направлено на сдвиг в этой системе ценностей.

Подобный сдвиг может быть осуществлен одним из следующих способов:

1) *воздействие через информирование*: сообщение реципиенту новых, не известных ему ранее сведений или новых, значимых для понимания картины в целом сведений об уже известных вещах [19, с. 274–275]; реализуется в текстах описательного плана с акцентом на содержании, которое поддается секционированию на логически взаимосвязанные части [37, с. 34–37];

2) *воздействие через убеждение*: моделирование отношения реципиента к известным ему вещам по принципу: «не сообщаем ничего, чего бы он не знал, но то, что он знает, представляем в новом свете» [19, с. 275]; реализуется в текстах, ориентированных на форму, т.е. с выразительным образно-символическим компонентом; отличается использованием лексических и грамматических средств эмоциональной оценки [37, с. 37–44];

3) *оперативное воздействие*: обращение к реципиенту, предполагающее немедленный экстралингвистический эффект; реализуется в диалогических текстах, отличается активным использованием императивов [37, с. 44–49].

«Включение» механизма речевого воздействия в рекламном тексте на «высоких оборотах» ведет к изменению традиционной модели коммуникации, которая претерпевает разворот от взаимодействия к воздействию, от обмена мнениями к обороту информации, что в результате приводит к утверждению субъект–объектных отношений, типологических для общества потребления. Утрачивая коммуникативную самостоятельность, покупатель становится пассивным потребителем «подсказок», «облегчающих» ему с разной степенью настойчивости процесс выбора и принятие решения. Силовой характер убеждения (по сравнению с относительно толерантным информированием), на который указывает и закономерность этимологического родства слов *у-бежденный* — *по-бежденный* [13], превращает «объект» (покупателя) в «мишень» [30].

4. Цель, материал, методы

Целью настоящей статьи является ориентированное на теорию речевого воздействия типологическое описание коммерческих ойкодомонимов, а также рассмотрение языковых/речевых средств вербализации их инвариантов. Материалом для исследования послужили 558 представленных на страницах интернет-каталога ЛУН.ua и веб-сайта И. Романовой названий, которые отражают тенденции коммерческого нейминга в сфере жилой недвижимости города Киева в период 2014 – 2024 гг. В частности, рассматриваются наименования таких представленных в эти годы на

столичном рынке жилья новостроек, как жилой комплекс (далее ЖК), многофункциональный комплекс (далее МФК), клубный дом (далее КД), апартамент-комплекс (далее АК), таунхаус (далее ТХ), коттеджный городок (далее КГ). Иллюстративный материал воспроизведен с максимально допустимой жанром исследовательской статьи полнотой в целях введения в научный оборот украинского ойкодомонимического корпуса. Автором используются традиционные при изучении данной группы онимов методы — описательный, количественный, компонентного анализа, классификации (по доминантной семе).

5. Информированный инвариант

186 наименований (33,3%). Значительная часть названий ЖК создается с целью предоставления покупателю «быстрой, достоверной и обширной информации» [37, с. 35] о жилом объекте. В зависимости от того, какого рода информация помещается в смысловой фокус названия, могут быть выделены разные варианты информирующих ойкодомонимов.

Названия-локации (97 единиц) информируют о местоположении жилого объекта в городе: ЖК «Володимирський» (ул. Владимирская), ЖК «Новомистицько-Замковецький» (на пересечении улиц Новомистицкая и Замковецкая), ЖК «Львівська площа» (Львовская пл.), ЖК «Шевченківський квартал» (Шевченковский р-н), ЖК «Теремки» (р-н Теремки), ЖК «Караваєві дачі» (историческая местность Караваевы дачи), ЖК «Берег Дніпра» (ул. Днепровская набережная), КД «Demeevsky» (ул. Демеевская), КД «Tarasovskiy Apartments» (ул. Тарасовская), ЖК «Podilsky» (Подольский р-н), МФК «Obolon Plaza» (Оболонский р-н), ЖК «Busov Hill» (ул. Бусловская, Бусова гора), ЖК «Goloseev Hills» (Голосеевский р-н), ЖК «Rybalsky» (Рыбальский остров).

Прямая зависимость названий данного типа от денотата может приводить к рассогласованию на грамматическом уровне, обусловленному конкретной адресной доминантой — названием улицы ЖК «Каховська» (ул. Каховская), ЖК «Лейпцизька» (ул. Лейпцигская), КД «A Nova House» (транслитерация с укр., раньше ул. Новая).

Обращение к специализированному языковому ресурсу позволяет нюансировано передать значение локации. Адъективная приставка *при-*, приобретающая в оттопонимических названиях дейктическое значение «находящийся с фасадной стороны географического объекта», антонимичное приставке *за-*, определяет параметры зоны, в которой располагается жилой объект [11, с. 13]: ЖК «Придніпровський», ЖК «Зарічний». Специфика наименований (оба ЖК распложены на Левобережье) свидетельствует о том, что главный географический ориентир Киева — река Днепр — воспринимается как фасадно ориентированный локум обитателем как правобережной, так и левобережной части города, выявляя в ментальной карте киевлянина наличие двух центров — исторического (Крещатик) и более современного (метро «Левобережная»).

Использование конструкции с предлогом *в / на*, оформляющей местное значение предложного падежа, позволяет достичь максимально возможной локализации жилого объекта в точке (месте) городского пространства: ЖК «Будинок на Волошина» («Дом на Волошина»), ЖК «Вежа на Ломоносова» («Башня на Ломоносова»), ЖК «На Левадній», АК «В Пуці Водиці».

Названия-ориентир (30 единиц) информируют о местоположении жилого объекта на основе пространственной метонимии, т.е. «в привязке» к хорошо известным

горожанам духовным, историко-культурным, промышленным, инфраструктурным объектам: ЖК «Троїцький» (Свято-Троицкая церковь), ЖК «Покровський посад» (Покровский монастырь), ЖК «Берестейський» (метро «Берестейская»), ЖК «Виставковий» («Экспоцентр Украины», раньше Выставка достижений народного хозяйства (ВДНХ)), ЖК «Жокей» (ипподром), ЖК «Галактика» (на месте бывшего молочного завода «Галактон»), ЖК «Альпійське містечко» (горнолыжный спорткомплекс «Протасов Яр»), ЖК «Арсенал House» (территория легендарного завода «Арсенал»), ЖК «City Hub» (центральный железнодорожный вокзал), ЖК «Sky Avenue» (дорога в аэропорт), ЖК «Campus» (Киевский политехнический институт), ЖК «Fresco Sofia» (Софийский собор, известный своими фресками первой пол. XI века); или понятийной метонимии, рассчитанной на определенный уровень лингвосоциокультурной компетенции покупателя: ЖК «044» (телефонный код Киева), ЖК «Вікторія» (раньше просп. Победы), ЖК «Маргарита» (раньше ул. Булгакова), ЖК «Пектораль» (скифское нагрудное украшение в форме полумесяца, раньше б-р Кольцова, форма украшения — производящая основа годонима), ЖК «Poetica» (рядом с парком, в течение длительного времени носившего имя А.С. Пушкина).

Названия-иллюстрации (31 единица) информируют об особенностях архитектуры и внешнего дизайна ЖК, что делает здание узнаваемым среди однотипной многоэтажной застройки района и даже города. Представляют альтернативный адресному способ обнаружения здания. Названия-иллюстрации:

— объясняют нестандартную архитектуру ЖК: ЖК «Парус», ЖК «Лук'янівський каскад», ЖК «Kub 29», ЖК «Telescop» (имеет Г-образную форму), ЖК «Dock 32» (внешне напоминает корабельный док или верфь), ЖК «Arch House» (с англ. 'дом-арка'), КГ «BowHouse» (с англ. 'дом-эркер'), ЖК «Twin House» (с англ. 'дома-близнецы'), КД «Brownie House» (вызывает ассоциации с *брауни* — американским шоколадным пирогом, подаваемым в виде нарезанных прямоугольниками кусков), ЖК «Fjord» (имеет «стекающую» каскадом переменную этажность секций), ЖК «Tourbillon» (с фр. 'вихрь', каждая из башен комплекса состоит из 3-х секций, напоминающих в поперечном разрезе пропеллер), ЖК «Symbol» (здание в форме трилистника, напоминающего листочек клевера — символа счастья и удачи);

— описывают фасадный декор, который на зданиях традиционной прямоугольной формы обычно имеет вид узора из ритмически упорядоченных элементов: ЖК «Мозаїка», ЖК «Доміно», ЖК «Геометрія», ЖК «Tetris Hall» (визуальный эффект компьютерной игры-головоломки с геометрическими фигурами достигается за счет чередования разноцветных панелей навесного фасада), ЖК «Lego House» (комбинация ярких красных, синих и желтых блоков в оформлении фасада имитирует сборку из разноцветных кирпичиков знаменитого датского конструктора-игры), МФК «White Lines» (волнистые изгибы фасадов подчеркивают белые «ленты» отделки);

— передают общую цветовую тональность фасада: ЖК «Яскравий» ('Яркий'), ЖК «Orange City»;

— обращают внимание на живописную доминанту здания — украшающий его арт-объект: ЖК «Лебединий» (визитной карточкой ЖК является мурал с изображением лебедей);

— инвентаризуют объекты жилого комплекса: ЖК «Три богатыри» (три рядом стоящих высотных здания), ЖК «Квартет» (архитектурный ансамбль из четырех домов на общем стилобате), ЖК «Seven» (шесть жилых зданий и торговый центр);

— указывают на размер: ЖК «Мега-Cimi», ЖК «Kolibri».

Названия-спецификации (12 единиц) информируют об особенностях внутренних помещений жилого объекта — планировке квартиры, дизайне интерьера. Их пространственная конкретика заставляет покупателя мысленно обживать квартиру и расставлять в ней мебель, исподволь подводя к принятию решения о покупке. Частота использования в названиях ЖК Киева слова *smart*, маркирующего сегодня широкий спектр «умных» технологий, товаров и услуг, свидетельствует о популярности среди обитателей столицы современного варианта советских гостинок — смарт-квартир или квартир-студий с небольшой площадью, но отличающихся продуманностью и функциональностью: ЖК «Smart Idea», ЖК «Smart Concept», ЖК «Smart House», ЖК «Smart City», ЖК «Q-smart», ТХ «New Smart», МФК «Smart Plaza Obolon». Присутствующий на рынке столичной недвижимости интерес к стилю *loft* отражают названия: ЖК «Loft Park», ЖК «L-квартал».

Названия-презентации (16 единиц). Приобретение квартиры, по мнению психологов, является весьма рискованным действием. Не имея возможности перед покупкой «повертеть товар в руках» (жилой объект, как правило, распродается на стадии проекта, задолго до его ввода в эксплуатацию, поэтому достоинства и недостатки жилья в полной мере проявляют себя только спустя время), покупатель оказывается перед трудным, чреватым большими денежными потерями выбором. В этой ситуации доверие к строительной компании и/или ее представителям становится немаловажным аргументом, определяющим принятие решения. На детерминанты доверия — неанонимность проекта, профессионализм и опыт того, кому доверяешь [18, с. 84], и опирается информативность названий-презентаций.

Информация об инвесторе и/или компании-застройщике в названии ЖК изначально декларирует открытые, располагающие к доверию отношения между продавцом и покупателем: МФК «Intergal City» («Интергал-Буд»), ЖК «Liko-Grad Perfect Town» («Ліко-Холдінг»), ЖК «Concept Holl» («Концепт-Груп»), ЖК «Delmar» («Delmar»), МФК «Mirax» («Mirax Group»), ЖК «ZIM Towers» («ZIM Capital Group»), ЖК «InCo Home на Подолі» («InCo Home»), ЖК «Greenville на Печерську» («Greenville»), ТХ «SweetStone House» («Stone House»).

Многоступенчатая трансонимизация (псевдоним → эргоним → ойкодомоним), завершающим «аккордом» которой и стало наименование ЖК «Taryan Towers» — детища инвестиционно-девелоперской компании «Taryan Group», позволяет ее владельцу Артуру Мхитаряну не только построить «корпоративный “памятник” семейной родословной, берущей начало от армянского поэта и прозаика Мнацакана Мхитаряна (известного под псевдонимом “Тарян”») [9, с. 17–18], но и определить весь круг связанных с ЖК вопросов как зону личной ответственности своей семьи: «Каждый проект подписан именем создателя — не это ли самое надежное подтверждение высокого качества?» («Taryan Group»: История бренда).

Убедительным доказательством уверенного положения строительной компании на рынке недвижимости служит также эффективность, представленная в цифрах. Так, например, компания «Kadott Group» в названиях своих ЖК сделала правилом

нумеровать построенные здания: ЖК «Перша перлина» (Одесса, 2011 г.), ЖК «Тридцять восьма перлина» (Киев, 2019 г.), ЖК «Шістдесят восьма перлина» (Одесса, 2024 г.). При этом именование зданий *перлинами* 'жемчужинами' не только подчеркивает высокое качество предлагаемого жилья, но и (через известную песенную метафору «Ах, Одесса, жемчужина у моря») отсылает к одесской «прописке» компании-застройщика. Сюда же можно отнести и традицию отмечать названием ЖК круглые даты деятельности строительной компании, которая представлена в названии ЖК «Ювілейний» ('Юбилейный') — двадцатого жилого дома, подытожившего десятилетие девелоперского направления деятельности «Промышленно-строительной группы».

Немаловажную роль в воздействии на покупателя играет качество представленной в ойкодомонимах информации: «Качество информации зависит от её ценности: необычности, свежести, неожиданности. При этом ценность информации снижается, когда информация повторяется, и увеличивается, когда ее восприятие требует усилий» [12, с. 52-53].

К *информативно простым* ойкодомонимам можно отнести ориентированные на передачу «чистого» факта названия-локации, -презентации, -спецификации и, частично, иллюстрирующие названия-термины (*арка, каскад, эркер, куб, геометрия*). Характерный для наименований данного типа повтор информации, при котором дублируется годоним, эргоним и т.п., воспринимается как избыточный, что приводит к семантической компрессии с опорой на конкретику аббревиатур и числительных, в результате чего ойкодомоним нередко приобретает вид «дистиллированных» данных: ЖК «SAGA City Space» («SAGA Development» и ул. Сагайдачного), ЖК «KBD.House B16» («KyivBudDevelopment», ул. Болсуновская, 16), ЖК «A136» (ул. Антоновича, 136), ЖК «31Z» (ул. Драгоманова, 31/3), ЖК «M29» (ул. Мичурина, 29), ЖК «A52» (раньше ул. Артема, дом 52а), ЖК «St. Residence» (раньше ул. Струтинского), ЖК «L-квартал» (L от *loft*), ЖК «Q-smart» (Q от англ. *quiet* 'тихий'), АК «H-Tower» (H от *Hilton*).

К *информативно сложным (ценным)* названиям ЖК следует отнести названия, которые являются результатом процесса лингвокогнитивной концептуализации и категоризации факта, в основе которого лежат метонимические механизмы смены ракурса осмысления денотата или метафорические механизмы его переосмысления. Закономерное использование метонимического переноса отличает названия-ориентиры, в своем большинстве апеллирующие к ментальной карте города, и — в несколько меньшем объеме — к хрестоматийному кругу лингвокультурных ассоциаций. В названиях-иллюстрациях метафора структурирует восприятие внешнего облика ЖК, обеспечивая точную эмоционально-образную интерпретацию декоративного или архитектурного решения (*волна, парус, Тетрис, фьорд, брауни*).

В своей массе информирующие названия не обладают семантической глубиной, не чувствительны к коннотациям и не рассчитаны на последующие «приращения смысла», а потому не нуждаются в поддержке контекста в виде слогана, логотипа, эмблемы. Топографичность большей части названий (57% опирается на адресную информему) дает основания рассматривать данную группу как переходный вариант от урбанонима к рекламному имени.

6. Концептуальный (убеждающий) инвариант

359 наименований (64,4%). Убеждающие названия имеют дело не с фактами, а с ценностями. В названиях ЖК этого типа всегда присутствует идея о ценности (смысле) жилого объекта для покупателя, не связанная с очевидными характеристиками самого строения, а реализуемая посредством символа. Символ показывает покупателю идею в легкой для восприятия форме — в образе материального предмета. Однако образная форма символического выражения обладает множественностью смысловых перспектив — «веером возможностей» (Н.Н. Рубцов), такая номинация открыта для различных интерпретаций, и это способно дезориентировать покупателя. Сузить круг потенциальных интерпретаций образно-символического ойкодомонима призваны сопровождающие наименование вербальные и визуальные «ограничители» контекстного поля в виде слогана, эмблемы, архитектурного решения, которые, взаимодействуя друг с другом на уровне разных знаковых систем, кристаллизуют ценностный ориентир — основную идею номинации. Опора названий убеждающего типа на символически означенную идею (концепцию) позволяет именовать их также концептуальными. О том, что покупателю предлагается не просто дом, а дом «со смыслом» (со своей собственной концепцией) в большинстве случаев информирует лексический маркер *концепт / concept*.

В самом общем виде идея любого рекламируемого товара — и сфера жилой недвижимости тут не исключение — сводится к продаже универсальной ценности — счастья: «Всегда рекламируются не вещи, а простое человеческое счастье [...] Всегда показывают одинаково счастливых людей, только в разных случаях это счастье вызвано разными приобретениями. Поэтому человек идет в магазин не за вещами, а за этим счастьем» (В. Пелевин, с. 198). Однако приоритеты счастья индивидуальны, как известно, счастье у каждого свое, потому в рекламном имени акцент смещается на то, что приносит ощущение счастья: значимость (ценность) товара раскрывается с учетом потребностей покупателя — «тебестоимости» (А.А. Овсянников). Рассмотрим, как формируется концептуальный массив ойкодомонимов Киева, воспользовавшись перечнем наиболее активно эксплуатируемых рекламодателями человеческих потребностей или «тайных манипуляторов» в определении идеолога психологической рекламы В. Паккарда.

Потребность в эмоциональной безопасности: продажа «правильного» места [27, с. 86-87]. 217 наименований. Потребность в эмоциональной безопасности относится к базовым потребностям человека и трактуется психологами как «ощущение уверенности, что вы находитесь в правильном месте и комфортном окружении» [51, с. 79]. Представление о «правильном месте» реализовано в названиях ЖК Киева в двух измерениях — реальном и идеальном. Безопасное и комфортное место представлено тремя вариантами — это пространство эмоционального комфорта, зона функционального комфорта, экологически безопасное и комфортное место.

Названия ЖК проективного типа (48 единиц) переносят в реально существующее, но иное географическое пространство, предлагая покупателю идентифицировать себя с западным горожанином, приобщиться к мировым стандартам жилья (о «подмене места» как распространенной неолиберальной топонимической практике см. 9, с. 4–6). Имплицитно присутствующее в слоганах сравнение убеждает в отсутствии разницы между «там» и «здесь»: ЖК «*New York Concept House*»: «Американское качество, украинская цена», ЖК «*San Francisco Creative House*»: «Американский уровень жизни,

который теперь доступен в Украине», КД «*Chelsea Tower*»: «Лондонская недвижимость в центре Киева», ЖК «*Manchester Park*»: «Уютный уголок Англии в Киеве», ЖК «*Лондон Парк*»: «Мировые технологии и изысканный европейский стиль в огранке украинских традиций», ЖК «*Французский квартал*»: «Маленький Париж в столице», ЖК «*Львівський квартал*»: «Файное львовское жилье в центре Киева» (о Львове как наиболее «европейском» городе Украины — «украинском Пьемонте» см. 44, с. 14–36). Для названий и слоганов данной группы характерно использование конструкции отождествления с союзом *как*, выражающей идентичность сравниваемых объектов: ЖК «*Amsterdam Concept House*»: «Как в Амстердаме», ЖК «*Як у Львові*». Логичным завершением «стирания границ» становится концепция КД «*Chelsea Tower*», в которой вследствие подмены на уровне референтов возвращение домой обретает закономерный смысл: «“Chelsea Tower” — Welcome to London! “Chelsea Tower” — добро пожаловать домой!».

В то же время западный образ жизни ранжирован по степени доступности [9, с. 15–17]. Возможность жить по-американски доступна лишь тем покупателям, кому по карману жилье премиум-класса: ЖК «*Washington Concept House*», ЖК «*Manhattan City*», ЖК «*Chicago Central House*», ЖК «*San Francisco Creative House*», ЖК «*Philadelphia Concept House*», ЖК «*Boston Creative House*», ЖК «*Richmond*», МФК «*Stanford*», ЖК «*Montreal House*». Жилье бизнес-класса ориентировано на европейский формат недвижимости: ЖК «*Квартал Європейський*», ЖК «*Італійський квартал*», ЖК «*Французський квартал*», ЖК «*Люксембурзький*», ЖК «*Британський квартал*», ЖК «*Нова Англія*», ЖК «*Лондон Парк*», КГ «*BritanHouse*», ЖК «*Manchester Park*», МФК «*Soho Residence*», КД «*Liverpool House*», ЖК «*Bristol Comfort House*», КД «*La Manche*», КД «*Marsel*», ЖК «*Amsterdam Concept House*», ЖК «*Bergen*», ЖК «*West House*». В бюджетном сегменте жилья покупателям квартир комфорт-класса придется мириться со стандартами бывшего «советского варианта» Запада: ТХ «*Польський куточок*» («Польский уголок»), ЖК «*Варшавський Плюс*», ЖК «*Praga*», ЖК «*Finland Yard*», а квартир эконом-класса довольствоваться уровнем «ближнего зарубежья»: ЖК «*Прибалтійський*», ЖК «*Estonsky Concept Club House*».

Традиционным способом образования ойкодомонимов данной группы является трансонимизация астионимов. К менее частотным, но не менее знаковым способам вербализации концепта следует отнести названия по американскому — «нарочито рациональному и прагматичному» — образцу, когда «пронумерованные “стриты” и “авеню”, как параллели и меридианы, сразу указывают на местоположение в мегаполисе» [45, с. 145]: ЖК «*Авеню 42*», ЖК «*50 Avenue*», ЖК «*7 Avenue*» (по названию известной улицы в районе Манхэттена).

«Правильное место» может быть представлено в названии ЖК как «идеальное место» (14 единиц). Так как идеальное не имеет пространственно-временных координат, является иллюзией пока остается на уровне желаний, образ, лежащий в основе номинации, обращен к абстрактным ментальным сущностям — мечта, рай, сказка, кино: ЖК «*Місце мрії*» («Место мечты»), ЖК «*Чарівне місто*» («Волшебный город»), ЖК «*Казка*», ЖК «*Андерсен*» (слоган: «Мир, который не отличить от сказки»), ЖК «*Маєток Желань*» («Особняк Желань», слоган: «Дом ваших желаний»), летописное название местности *Желянь* (совр. *Жуляны*) [50, с. 41–42], на которой расположен ЖК, переосмысливается как контаминация созвучных псевдоморфем ст.-слав. *желати* ‘хотеть’

+ укр. *бажань* ‘желаний’), ЖК «*Elysium*» (в античной мифологии *элизиум* ‘место блаженства, рай’), ЖК «*Hoffmann Haus*», ЖК «*LaLaLand*» (слоган: «Воплощает желания в жизнь, для мечтателей»; в англ. *in la-la land* идиома, эквивалентная фразе ‘в стране чудес, в сказке’; отсылает к сюжету одноименного голливудского мюзикла, героям которого удается осуществить все свои мечты), КД «*Notting Hill*» (отсылает к названию фильма-сказки о «невозможной» любви, ставшей реальностью в интерьерах одного из лондонских районов); ЖК «*YOLO*» (аббревиатура с англ. *you only live once* ‘живёшь только один раз’, отсылает к названию эпизода мультсериала «Симпсоны», в котором осуществляется детская мечта героя летать, как птица).

Среди других номинативных моделей семантическая близость корней: КД «*Idealist*» (слоган: «Идеальный формат вашего жилья»); описание главной смысловой доминанты: ЖК «*Anril house*» (слоган: «Нереальный дом»).

Предлагаемое жилье как зона эмоционального комфорта (38 единиц) представлено в названиях, апеллирующих к приятным состояниям и ощущениям, а также внешним факторам (тишина, музыка, солнечный свет, эстетика открытых пространств, умиротворяющие интерьеры или, напротив, бодрящие энергетика, возврат в доиндустриальную эпоху — от хайтека высотных зданий к уюту загородного дома), способствующим гармонизации внутреннего настроения жильца. В том, что именно в этом ЖК покупатель будет чувствовать себя в согласии с собой и миром убеждают названия: ЖК «*Злагода*» (‘Согласие’), ЖК «*Відрада*» (‘Отрада’), ЖК «*Відпочинок*» (‘Отдых’), ЖК «*Затишний*» (‘Уютный’), ЖК «*Тиха гавань*», ЖК «*Гармонія*», ЖК «*Симфонія*», ЖК «*Камертон*», КГ «*Quiet Place*» (англ. ‘тихое место’), КД «*Hidden*» (англ. ‘укромный’), КД «*Concordia*» (слоган: «Искусство баланса и согласия», с исп. *concordia* ‘гармония, согласие’), ЖК «*Aria*» (слоган: «Снаружи бурлит ритм мегаполиса, внутри — царит гармония»), ЖК «*Lemonade*» (слоган: «Бодрый настрой и позитив каждый день в вашей новой квартире!»), АК «*CitiZen*» (отсылка к буддистским практикам позиционирует дом, как место, где можно освободиться от внешнего шума и суеты, обрести покой и набраться силы: «Обрети свой дзен в “CitiZen”»), ЖК «*Il Patio*» (с исп. ‘дворик внутри дома’, место для комфортного обеденного отдыха — сиесты), ЖК «*Chalet*» (дача в горных районах Альп).

Для части названий ЖК этой группы характерна лексема-маркер *небо / sky*, которая, отсылая к строительному термину *skyscraper* ‘небоскреб’ и одновременно жанру урбанистической фотографии *skyline* ‘очертания города (преимущественно высоток) на фоне неба’, указывает на приоритет человекоцентричных пространств в архитектуре комплекса, красоту (организованность и динамичность в терминах дизайна) открывающихся жильцам городских панорам: ЖК «*PecherSKY*»: «Весь Киев как на ладони». Английский эквивалент лексемы *небо* может присутствовать в названии в качестве самостоятельного слова, а также вводиться путем специфической (графически акцентированной) транслитерации фонетического омонима — характерного для адресно-ориентированного наименования морфемного фрагмента относительного прилагательного *-ск-(ий/ая)*: ЖК «*НебоSky*», ЖК «*SkyLand*», ЖК «*Sky Hill*», ЖК «*Sky River*», ЖК «*BaikalsKY*» (ул. Байкальская), ЖК «*LookyanSky*» (ул. Лукьяновская), КД «*SpasSky*» (ул. Спасская), ЖК «*ObolonSky*» (просп. Оболонский), ТХ «*SovSky House*» (район Совки).

Ставка на функциональный комфорт (12 единиц) сделана в названиях ЖК, эксплуатирующих мифологему «умный дом». По мнению культурологов, на сегодняшний день «образ дома, способного исчерпывающе обслужить человеческие потребности, не кристаллизован. Он эволюционирует на протяжении второй половины XX века. Для иллюстрации достаточно выстроить ряд из работ таких фантастов, как Р. Брэдбери, К. Саймак, Р. Хайнлайн, в которых образ “умного дома” прогрессирует от “дома-робота” через “дом-слугу” к “дому-товарищу” и, наконец, к “дому-личности”» [3, с. 210].

В названиях ЖК Киева отмечены различные варианты: «умный дом» представлен и как безликий, но креативный помощник: ЖК «*San Francisco Creative House*»; ЖК «*Boston Creative House*» (слоган: «Все, что нужно, прямо в доме»), но может быть персонифицирован в образах знаковых интеллектуалов: ЖК «*Einstein Concept House*» (слоган: «Преимущества будущего уже сегодня»), КД «*Da Vinci Club House*», ЖК «*Vernadsky*».

Среди других способов выражения данного концепта:

— опора на ключевое слово: ЖК «*Комфорт Таун*» (слоган: «Комфорт и удобство, продуманные до мелочей»), ЖК «*Comfort Club*»;

— смысловое развертывание образа: ЖК «*Crystal Residence*» (кристалл → многогранник → многогранный → дом как многофункциональный «hub»);

— активизация потенциальных синонимических связей *комфортный* — *современный, урбанизированный, компьютеризированный*, так как функционал современного жилья опирается на использование технологических новаций в обеспечении комфорта и безопасности живущих в нем людей, а преимущества городского образа жизни невозможны без высокотехнологичного оснащения и оборудования ЖК: ЖК «*Сучасний квартал*» (слоган: «Все для комфортной и приятной жизни»), ЖК «*Урбаніст*» (слоган: «Комфорт во всем и ничего лишнего»), ЖК «*Unit.Home*» (слоган: «Инновационно. Уютно»).

Природно-ландшафтная среда Киева (см. имиджевый миф о Киеве как самом зеленом городе мира) формирует сегмент жилой недвижимости, важным преимуществом которой становятся экологически сбалансированные пространства (105 единиц). Репрезентация экожиля с помощью ойкодомонима происходит с опорой на концепт ПАРК, определяющим для которого является понимание парка как закрытого (*огороженного* в соответствии с этимологией *парк* — укр. *паркан* ‘деревянная ограда’), а потому безопасного места, степень комфортности которого определяется степенью достигнутого единения человека с природой, зависит от того, насколько успешно было осуществлено «превращение мира в интерьер» [22, с. 11]. Соответственно, отличительной особенностью большинства названий ЖК, предлагающих покупателю альтернативу квартирам на асфальте, является лексический маркер *парк / park*.

Объект-референт может соответствовать основному значению слова *парк*, быть географически идентифицируемым: ЖК «*Нивки-Парк*», КД «*Феофанія-park*», ЖК «*Сирецький парк*», ЖК «*Паркова вежа*» (парк «Кристерова горка»), ЖК «*Паркові озера*» (парк «Победы»), ЖК «*Акванарк*» (парк на берегу озера Тельбин), ТХ «*Park Golosievo*» (Голосеевский лесопарк), ЖК «*Dibrova Park*» (укр. *дїброва* ‘дубовая роща’, в пешей доступности дендропарк «Сырец» и парк «Дубки»), ЖК «*Forest Park*»

(Оболонский лесопарк), КД «Wood Park» (Быковнянский лесопарк), ЖК «Park Hills» (парк «Нивки»), «Дубки» и Сырецкий парк).

Слово *парк* может выступать гиперонимом широкой лексико-семантической группы *сад, лес, бор* и др., представляя разнообразные естественные и рукотворные растительно-водные экосистемы Киева, включенные в единый парково-архитектурный ансамбль ЖК: ЖК «Сирецькі сади», ЖК «Кирилівський гай» (*гай* диал. 'дуброва'), ЖК «Сосновий бір», ЖК «Голосіївська долина», ЖК «Вудсторія», ЖК «Грюнвальд», КД «The Garden», ЖК «Botanic Paradise», ЖК «Forest», ЖК «Greenwood», ЖК «Sherwood», ТХ «Dream Wood», ЖК «Pusha.house», ЖК «Hvoia».

Также слово *парк* может обладать специфической референцией — использоваться вне соотнесения с реальным «зеленым» объектом, иметь только безденотатный концепт. В самом общем виде данный концепт может быть сформулирован как утверждение приоритета природы (и в целом естественности и экологичности) для ЖК как архитектурного объекта. Так, например, в названиях ЖК «Академ Парк», ЖК «Парк-хол Горький», ЖК «Парк Стоун», ЖК «ParkLand», ЖК «Central Park», ЖК «Urban Park», ЖК «Metro Park», ЖК «Svitlo Park», ЖК «Gloria Park», ЖК «Liberty Park», ЖК «Olympic Park» слово *парк* манифестирует приверженность девелопера принципам экостроительства и дает основания покупателю рассчитывать на ряд мероприятий (как то озеленение придомовых территорий, двор без авто, продуманная инсоляция и т.п.), обеспечивающих ЖК статус «зеленой» недвижимости.

Представление ЖК как экологически безопасного и комфортного места может также быть реализовано с помощью:

— маркирующей концептуальное пространство экологии «зеленой» метафоры [20, с. 12]: ЖК «Зелені тераси», ЖК «Зелений замок», ЖК «Зелений острів», ЖК «Смарагдовий» ('Изумрудный'), ЖК «Малахіт», КД «Green», КД «Green house», ЖК «Green&Brown»;

— абброморфемы *эко-*, которую отличает высокая деривативная активность в языке, однако абстрактно-обобщенное значение ограничивает ее использование в процессе нейминга, нацеленного на конкретизацию преимущества экожиля: ЖК «Eco Dream» (слоган: «Комфорт, энергоэффективность, экологичность»);

— «химической» метонимии, позволяющей задействовать «авторитет науки» для убеждения покупателя в наличии благоприятного для проживания микроклимата на территории комплекса: ЖК «O₂ Residence» (слоган: «Ближе к природе»), ЖК «O₂ City Village» (слоган: «Только ты и природа»), ЖК «Ozon Concept House»;

— традиционной для бытового экологического дискурса метафоры *курорт*, представляющей природную составляющую ЖК как зону рекреации — восстановления духовных и физических сил: ЖК «Курортний», ЖК «Рів'єра», ЖК «Сонячна Рів'єра», ЖК «The Resort», ЖК «Lipki Island City Resort», ЖК «Riviera Riverside», ТХ «Montreux», ЖК «Healthy City»;

— образов, демонстрирующих гармоничный диалог ЖК с природным окружением, результатом которого становится появление визуально согласованного, т.е. живописного ландшафта: ЖК «Art Парк» (слоган: «Дом в живописном уголке»), ЖК «Поетичний» (слоган: «В окружении поэтических пейзажей»), КГ «Frank Wright» (по имени основателя «органической» архитектуры). Так как эстетической доминантой таких ландшафтов становятся, как правило, водные объекты, образность названий ЖК

этой группы в значительной степени обусловлена декоративными качествами воды — ее прозрачностью, подвижностью, способностью отражать и преломлять свет: ЖК «Венеція», ЖК «Кришталеві джерела» ('Хрустальные родники'), ЖК «Озерні зорі» ('Озерные звезды'), ЖК «Лазурний блюз», ЖК «Аквамарин», ЖК «Silver Breeze».

Потребность в собственной значимости: продажа статуса [27, с. 87–89]. 31 наименование. Чувство собственной значимости рассматривается в психологии как базовый феномен человеческого существования, суть которого состоит в потребности каждого человека объяснить смысл своего «Я» самому себе. Особое, «всежизненное» значение, которое в рамках общечеловеческой ценностной парадигмы «дом-деревосын» присуще императиву «Имей дом!» [48, с. 921], наделяет особым смыслом и сам акт покупки жилья, который в точке ценностно-смыслового сопряжения внешнего (собственный дом) и внутреннего («Я» – концепция) переходит из бытовой в экзистенциальную плоскость.

Именно в таком — экзистенциальном — ключе реализуется стратегия нейминга определенной части ойкодомонимов, представляющих приобретение жилья как обретение нового, более значимого жизненного статуса. Для покупателей квартир премиум-класса статусность упаковывается в обертку персонального мифа, а в сегменте бюджетного жилья становится ориентиром, формирующим эскиз желаемого будущего.

Значительная часть названий ЖК данной группы предлагает состоятельному покупателю не просто жилье, но персональный миф — «обживание (переживание, проживание и проигрывание) себя, своего “Я” в перспективе возможного будущего иногда просто запредельного» [41, с. 56]: ЖК «Аристократ», ЖК «Гранд», ЖК «Виконт», ЖК «Граф Толстой», ЖК «Дипломат», ЖК «Cardinal», ЖК «Delrey», ЖК «Turgenev», КД «Nobility», ЖК «Ambassador House», ЖК «Franklin Concept House» (слоган: «Выдающийся человек — выдающийся дом»), ЖК «Resident Concept House» (слоган: «One and only»), ЖК «Champion City».

Названиями этого типа хорошо освоено популярный в рекламе психокультурный механизм референтации — отождествления. Поэтому не случайно обращение к прецедентным именам (Толстой, Тургенев, Франклин, хорошо прочитываемая аллюзия на Джеймса Бонда), в семантическую структуру которых входят ассоциативные семы *знатный, титулованный, выдающийся, именитый, избранный, единственный и неповторимый*. Так, например, нарочитая многозначность ключевого слова *резидент* — и жилец, и агент одновременно — приглашает покупателя квартиры в ЖК «Resident Concept House» «примерить» на себя единственный в своем роде и неповторимый, полный адреналина и роскоши образ жизни агента 007.

Среди других возможных способов выражения концепта:

— опора на ключевое слово: ЖК «Статус Град»;

— актуализация семы, характеризующей обитателей статусного ЖК собирательно, что гарантирует покупателю приобщение к некоему привилегированному кругу: ЖК «Столичный дім», ЖК «Міністерський», ЖК «Канітолій», ЖК «Senat» (слоган: «Для избранных»), ЖК «Parliament».

Так как чувство собственной значимости формирует не только уже достигнутая высота, но также высота, на которую мы пока только претендуем, названия ЖК бюджетного сегмента жилья дают своему покупателю возможность отрефлексировать

собственный жизненный проект, представив траекторию движения из имеющегося настоящего в желаемое будущее. Для названий ЖК этой группы характерна геометродинамическая образность: ЖК «Вектор», ЖК «Перспектива», ЖК «Старт» (слоган: «Начало новой жизни», концепция: «Вы на старте. Вы готовы действовать. Вы идете к своей мечте»), ЖК «Navigator» (слоган: «В направлении твоей цели»), МФК «Compass Center» (слоган: «Живи, работай, инвестируй!»), ЖК «Skyline» (с англ. 'горизонт', слоган: «Стремиться к лучшему»), МФК «Polaris Home&Plaza» (с англ. *Polaris* 'Полярная звезда', слоган: «Лучшее место для будущего»).

Потребность в вознаграждении: премирование вместо продажи [27, с. 89]. 8 наименований. Вознаграждением считается любое событие или предмет, который приносит радость или удовлетворение и который получен, когда была выполнена некоторая задача. В социальной психологии вознаграждение рассматривается сквозь призму двух слагаемых — стимула, которым служит материальная выгода, и мотива — морального поощрения в виде общественного признания и производных от него чувства удовлетворения собой и своими достижениями, гордости, самоуважения и т.п.

В ойкодомонимах Киева вербализованы обе стороны вознаграждения. Одни названия подталкивают к покупке, отождествляя ЖК (и квартиру в нем) с материальным достижением — премией (вариант заслуженного вознаграждения) или выигрышем (вознаграждение в результате удачи-везения): ЖК «Nobel Homes» (концепция: «“Nobel Homes” — это первая премия в области недвижимости, которую мы с радостью вручаем нашим покупателям!»), ЖК «Jack House» (слоган: «Лучше, чем джекпот!», с англ. *джекпот* 'куш, крупный выигрыш'), другие названия предлагают покупателю испытать удовлетворение от собственного достижения — приобретения квартиры, напоминая о социально-эмоциональных «бонусах» в виде успеха-признания: ЖК «Успешный квартал», ЖК «Триумф», ЖК «Victory V» (образ победы дублируется на уровне разных знаковых систем — вербальной (*Victory*) и жестовой (римская цифра *V* (номер дома) служит символическим изображением популярного победного жеста «Victory hand»)).

Потребность проявить себя в творчестве: продажа возможности творить [27, с. 89–91]. 13 наименований. Творчество рассматривается психологами как единственная имеющаяся в распоряжении человека возможность удовлетворить свою фундаментальную потребность в полном использовании своих талантов и способностей (потребность в «самоактуализации» в терминологии А. Маслоу или «самореализации» у З. Фрейда и Э. Фромма). В творчестве человек меняет окружающий мир, воплощая себя в нем, проявляя свою «самость».

В древности «постройка дома с очагом как огненным алтарем ассоциировалась с актом творения» [26, с. 63]. Сегодня строительство дома, как и дизайн жилого интерьера, относят к разряду «малого» или обыденного творчества, в котором человек средних способностей может принимать участие каждый день [16]. Обустривая свой дом, человек делает его не просто пригодным для проживания, но удобным (и красивым) для себя лично, для чего «внутреннее представление об “идеальном доме”, содержащее множество личностных смыслов, ценностей и значимых образов, переносится в план внешне-предметной обстановки посредством дизайнерской деятельности» [43]. Именно поэтому дом как обжитое пространство всегда глубоко личное высказывание, а геометрия комнат, «расселенные» (А.П. Чудаков) в них

предметы, рисунок обоев и плотность штор могут многое рассказать о характере, привычках, образе жизни жильца, превращая вещную конкретику интерьера в действенный инструмент психологического портретирования в мире литературы и ... криминалистики.

Свойственное человеку желание проявить себя в дизайне собственного интерьера формирует особую группу ойкодомонимов, продающих своему покупателю не просто новое жилье, но открывающуюся благодаря ему *tabula rasa* для дальнейшей самореализации и творчества.

Выражение данного концепта в названиях ЖК Киева осуществляется с помощью:

— лексико-тематической группы с гиперонимом *творчество*: ЖК «*Митець*» ('Творец'), ЖК «*Автограф*» («творческие» коннотации лексемы афористично сформулированы С. Довлатовым: «Любая подпись хочет, чтобы её считали автографом»), ЖК «*Krauss Gallery*» (слоган: «Искусство быть личностью»), ЖК «*Triinity*» (название и слоган: «Home, Feelings & You» через религиозную образность отсылают к логике триединства (англ. *Trinity* 'Троица'), утверждающей в концепции ЖК не просто сосуществование, но взаимодействие (слияние) трех ключевых элементов, обозначив при этом непосредственную включенность самого покупателя в единый творческий процесс — создание «именно своего оазиса, каким он его видит и представляет»), ЖК «*Alter Ego*» (слоган: «Воплощение ваших возможностей. Ваше второе Я», коннотация «автопортретность» проявляется вследствие актуализации таких сем выражения *альтер эго*, как самовыражение, самопознание, самопрезентация);

— синонимического ряда с доминантой *уникальный*: *исключительный* — *единственный* — *редкий* — *экзотический*: ЖК «*UNO City House*» (слоган: «Все уникальные под одной крышей»), ЖК «*Maverick Residential Complex*» (слоган: «Индивидуальность в каждой детали», амер. коннотоним *Maverick* со значением 'индивидуалист'), КД «*Мандарін*» (слоган: «Такой *только одін!*»), рифмование названия и слогана создает единый тема-рематический блок с акцентированной ремой «один!»);

— метафоры, которая, уподобляя человеческую жизнь жизни растений, представляет ЖК как место самореализации, где заявляет о себе и получает дальнейшее развитие человеческая индивидуальность: ЖК «*Оранжерея*» (слоган: «Твоя точка роста. Твое место силы»). Подобная метафора, по мнению В. Паккарда, отвечает женскому взгляду на дом, в котором «женщина видит себя и часто относится к тому, что в нем происходит, как к развитию собственной личности. В новом доме она как бы сажает себя, как цветок, а затем растет, раскрывает и выражает себя в нем» [27, с. 102–103].

Потребность любить и быть любимым: продажа объектов любви [27, с. 91]. 9 наименований. Любовь — психологический феномен, который проявляется в невозможности существования человека как изолированного «я», т.е. вне отношений с другими людьми [39]. Начинается любовь с приверженности человека семейным, родственным, дружеским узам и привязанностям, местом средоточия которых и служит, прежде всего, родной (родительский) дом.

Дом как место, где живет любовь и счастье, как место, которое объединяет, представлен в названиях ЖК с помощью вербализаторов ассоциативного поля *родина*

(‘родня’): *любовь, счастье, семья, дети, родители, друзья*, а также преимущественно «мужских» ассоциатов — *община, клан* [24, с. 270–271]: ЖК «*Родинний затишок*» (‘Семейный уют’), КГ «*Щастя*» (‘Счастье’), ЖК «*Наш будинок*» (‘Наш дом’), ЖК «*Family & Friends*» (слоган: «Счастливые дети, спокойные родители»), ЖК «*Happy House*» (слоган: «Все для семейного счастья»), ЖК «*Happytalist*» (слоган: «Жилье семейного класса», контаминация *happi+capitalist*, социально-экономический неологизм со значением ‘тот, для кого капиталом являются семейные ценности’), КД «*SLoveSky*» / «*S♥Sky*» (‘СлавСкай’, особенности транслитерации, а также креолизованный вариант адреса (ул. Славская) генерируют смысловой акцент названия), ЖК «*Respublika*» (слоган: «Место силы», концепция: «Соседи и гости, родители и дети, друзья и приятели... Место, которое объединяет независимо от возраста, погоды и времени суток»).

Потребность чувствовать себя сильным и состоятельным: продажа властных полномочий [27, с. 92–93]. 34 наименования. Потребность чувствовать себя сильным и состоятельным представляет одно из проявлений потребности власти, которая, по мнению психологов, является неотъемлемым компонентом структуры личности, стремящейся к совершенству [1]. Источником власти служит в первую очередь богатство (власть «денежного мешка»), затем — сила (власть «железной руки»), должность (власть босса), авторитет (власть лидера), компетентность (власть знатока), информация (власть осведомленного).

Отличительной особенностью группы ойкодомонимов, предлагающих покупателю не столько жилье, сколько особые полномочия, являются встроенные в семантику номинации властные детерминанты, «возбуждающие предвосхищаемую асимметрию в статусе и/или ресурсах» [40, с. 102]: покупатель квартиры в *престижном* ЖК приобретает «сакральный ореол» признания окружающих, а покупатель квартиры в *дорогом* ЖК подтверждает свое финансовое превосходство.

Способом выражения данного концепта служат:

— эмоционально-оценочные коннотации лексемы *престиж* и акронима *VIP* (от англ. *Very Important Person* ‘очень важная персона’), которые выполняют функцию символического опознания человека, занимающего привилегированное положение в обществе [15]: ЖК «*Престиж Хол*», ЖК «*Поділ Престиж*», «*Park Avenue VIP*»;

— коннотативные урбанонимы *Печерск* и *Липки*, синонимичные лексеме *престиж*. Печерск — правительственный квартал и административный центр Киева. Липки — наиболее престижная часть Печерска, которая в XIX веке представляла собой район дворцово-парковых ансамблей и фешенебельных особняков знати — «киевский Сен-Жермен» (Я. Ивашкевич, «*Lipki wiosna*», 1914 г.), а в XX веке — место, где предпочитала селиться номенклатурная элита и творческая интеллигенция. Расположенный на высоких холмах Печерский район всегда сохранял и сохраняет доньше свой высокий (в прямом и переносном смысле) статус, распространяя его и на обладателя «Печерской» недвижимости. Упоминание в названии ЖК Печерска или Печерских Липок априори воспринимается как синоним престижа: ЖК «*Печерський квартал*», ЖК «*Панорама на Печерську*», ЖК «*Липська вежа*», ЖК «*Pechersk Plaza*», ЖК «*PecherSKY*», ЖК «*Pechersk Hills Residence*», ЖК «*L14. Home in Pechersk*», ЖК «*Linden Luxury Residences*» (слоган: «Дом мирового уровня на аристократических Липках»). Коннотативный ореол лексем *Печерск* и *Липки* также позволяет обозначить

любой ЖК как лучший в своем районе, что делает возможным название по модели: ЖК «Троещинські Липки» (Троещина — бюджетный жилой массив Киева);

— лексико-семантическая группа с гиперонимом *богатство*, в которую входят названия драгоценных металлов и камней, ювелирных украшений, стилей, довлеющих к великолепию архитектурных решений и роскоши внутренней отделки, брендов класса люкс и т.п.: ЖК «Діамант» ('Бриллиант'), ЖК «Перлина Нивок» ('Жемчужина Нивок'), ЖК «Діадема», ЖК «Корона Печерська», ЖК «Срібна вежа» ('Серебряная башня'), ЖК «RichHouse», ЖК «Diamond Hill» (слоган «Самый дорогой ЖК Киева»), ЖК «AuRoom», ЖК «Golden park» (слоган: «Драгоценность в окружении парка»), ЖК «Silver House», ЖК Adamant» (устар. 'алмаз', слоган: «Treasure of the Capital», с англ. 'сокровище столицы'), ЖК «Renaissance Residence», ЖК «Stoletof Residence», МФК «Metropole»;

— лексемы со значением неопределенной предельности: ЖК «Maxima Residence» (слоган «Когда все сложилось», концепция: «Все на максимуме»);

— актуализация семы *передовой* с опорой на характеризующую отношения лидерства пресуппозицию *ведущий — ведомый*: ЖК «Лідер», ЖК «Адмірал», ЖК «Авангард», ЖК «Флагман», ЖК «Форвард».

Потребность в «корнях»: продажа связи с истоками [27, с. 93]. 35 наименований. Потребность в идентификации (по З. Фрейд) рассматривается психологами в числе базовых потребностей человека, которому на протяжении всей жизни необходимо, подобно древнегреческому Антею, чувствовать свои «корни» — основу собственной силы, ощущения стабильности и прочности (укорененности) бытия. Конкретизируя потребность в «корнях», А. Маслоу пишет: «Человеку крайне важно знать, что он живет на родине, у себя дома, рядом с близкими и понятными ему людьми, что его окружают «свои», что он принадлежит определенному клану, группе, коллективу, классу» [25, с. 43–44]. В качестве маяков, позволяющих человеку не потерять себя в постоянно меняющемся мире, выступают язык, религия, культура, историческая память.

В ойкодомонимах, ориентированных на продажу связи с истоками, украинский язык (и кириллица) выступает в качестве главного идентифицирующего фактора. Концепт выражается с помощью:

— вербализаторов ассоциативного поля укр. «*коріння*» ('корни'): *отечество, традиции, родной* [24, с. 172]: ЖК «Патріотика» (слоган: «Традиции поколений»), ЖК «Традиція», ЖК «Рідне місто» ('Родной город');

— регионально маркированных лексем: ЖК «Файна Таун» (западно-украинский диалектизм *файный* 'хороший'), ЖК «Верховина» (название высокогорной местности в Карпатах);

— ретроспективности, воссоздающей (в том числе и благодаря антонимам *старый — новый*) динамичное ощущение преемственности времен: ЖК «Поділ ГрадЪ» (использование архаизмов — лексемы *град* и буквы «ер»), ЖК «Поділ Град Vintage» (наложение пресуппозиций ст.-слав *град* и значения фр. термина *винтаж* 'старинный и новомодный одновременно' создает образ прошлого в современной интерпретации), ЖК «Патріарх хол», ЖК «Стародарницький», ЖК «Новодарницький», ЖК «Старокиївський», ЖК «Новий Поділ»;

— лингвореалий, представляющих духовные феномены нации и артефакты культурного наследия: ЖК «Берегиня», ЖК «Покрова», ЖК «Козацький», ЖК «Вишиванка»;

— историко-культурных пресуппозиций коренного киевлянина: ЖК «Славутич» (древнее славянское название реки Днепр), ЖК «Либідь» (в память о героине мифологического эпоса, связанного с основанием Киева), ЖК «Ярославів Град» (в честь Великого князя киевского Ярослава Мудрого), КД «Olegiv Podil» (в честь легендарного киевского князя Олега), ЖК «Милославичі» (историческая местность, где во времена Киевской Руси располагалась загородная резиденция киевских князей), ЖК «Фундуклеєвський» (в память о губернаторе и почетном гражданине Киева И.И. Фундуклее, имя которого носила улица в 1869–1919 гг.), ЖК «Ріхерт & Парк» (в честь киевского предпринимателя Михаила Рихерта, на территории одного из заводов которого и построен ЖК), ЖК «Крістер град» (в честь киевского садовода, основателя собственной агрошколы В.Г. Кристера, благодаря деятельности которого к началу XX века Киев приобрел славу одного из самых зеленых городов мира), ЖК «Київська Швейцарія» (топонимическая перифраза, с помощью которой до сер. XIX века киевляне именовали живописную холмистую местность в районе Лукьяновки), ЖК «Район» (жаргонизм, напоминающий о бытовавшем в 90-х годах прошлого века стереотипном восприятии Троещины как обиталища представителей подростковой субкультуры — гопников), ЖК «Столичні каштани» (каштан — «зеленый» символ Киева).

Потребность в бессмертии: продажа чувства неуязвимости перед лицом времени [27, с. 93–94]. 12 наименований. Потребность в бессмертии связана с осознаваемой и переживаемой человеком необходимостью что-то противопоставить мыслям о смерти, чтобы чувствовать себя в этом мире уверенно, и является единственной из всех других жизненно важных человеческих потребностей, которая может быть удовлетворена лишь символически. Чувство символического бессмертия может быть реализовано по-разному — как биологическое, творческое, теологическое, естественное и трансцендентное состояние [31, с. 181].

В представлении человека о бессмертии как жизни вечной, т.е. необычно продолжительной, особое место отводится времени, которое воспринимается как преграда (ср. «плен» у Б. Пастернака, «обуза» у В. Іваніва), так как формирует пределы существования. Поэтому наименования ЖК, реализующие идею символического бессмертия, отличает динамичность семантики, которая возникает в результате противопоставления инвариантной для данной группы ойкодомонимов семе «время» некоей другой семы, время отменяющей, благодаря чему у покупателя и возникает ощущение собственной неуязвимости перед лицом времени, а потому стабильности и надежности существования.

Символическое бессмертие в ойкодомонимах может быть представлено как «биологическое бессмертие», достигаемое через непрерывность рода: человек «живёт через (и в) своих сыновей и дочерей и их сыновей и дочерей и так до бесконечности» [21, с. 35], но которое также может выходить за пределы биологической семьи, включая в себя весь «социум». Данный концепт реализуется в названиях ЖК Киева, в семантике которых инвариантная сема «время» нейтрализуется семой «биологическая непрерывность»: ЖК «Династія» (слоган: «Твой дом, твоя семья, твоя история»),

ЖК «*Life Story*» (слоган: «Ваша история здоровой жизни», вариант «бессмертия» в виде культа здоровья и долголетия), ТХ «*Old Stories*», ЖК «*Молодіжний квартал*» (многозначность слова *молодий* 'юный', а также 'молодожен, новобрачный' позволяет рассматривать молодежь как связующее — возрастное и ритуальное — звено в цепи поколений), ЖК «*Genesis*» (слоган: «Основа развития общества»).

Символическое бессмертие в варианте «естественного бессмертия», которое «достигается через непрерывную связь с природой» [21, с. 36], реализуется в названиях ЖК с помощью образов времен года, которые, помимо своего прямого календарного значения, также являются универсальными символами рождения, роста, смерти и возрождения. Одновременная актуализация в названии нескольких значений помогает «закольцевать» линейное время: сопряжение времени бытия человека, имеющего свой срок, и времени бытия природы, в чьем круговороте, как и в вечности, неразлично прошлое и будущее, конец и начало, рождает чувство вечного настоящего, как в известной песне: «Три месяца лето, три месяца осень, три месяца зима и вечная весна» (И. Шаферан, Д. Тухманов). Предельность, заданная инвариантной семой «время», преодолевается с помощью семы «непрерывность пре-вращений природы»: ЖК «*Пори року*» ('Времена года'), ЖК «*4 сезони*», ЖК «*Весна на вулиці Осінній*», ЖК «*Квітень*» ('Апрель', укр. *квітень* 'пора расцвета, молодости' от *квітнути* 'цвести' подчеркивает важный момент — вечную молодость, без которой бессмертие — напрасно).

Еще один из доступных человеку вариантов бессмертия — состояние трансцендентности, в котором «посвященный» способен переживать моменты бытия «за пределами обыденной жизни и за пределами смерти» [21, с. 36–37], составляет концептуальную подоплеку названия ЖК «*Diadans*». В смысловой фокус вербального позиционирования ЖК (название: *di* от др.-греч. 'двойной' +[a]+ *dans* от англ. *dance* 'танец', буквально 'двойной танец', слоган: «Ритмы разные. Diadans — один», креативная идея: «Танцевать жизнь») помещено состояние «потока» или оптимального переживания насущного момента (М. Чиксентмихайи), т.е. гармоничного соединения физической и психической энергии, полного слияния действия (тела) и сознания, которое возникает в случае, когда человек до такой степени поглощен своим занятием, будь то работа или семейный досуг, что не замечает времени. В «потоке» нет дуализма, человек осознает только «танец» своего тела, который и «исполнен» в объемно-пространственных формах архитектурного образа: ритмические чередования фасадных изгибов в пластическом дуэте двух зданий определяют медитативную выразительность всего ансамбля ЖК.

Таким образом, структурно-семантическое разнообразие концептуальных ойкодомонимов определяется сложностью лежащих в основе их символическости социально-психологических феноменов (Я-концепция, власть, успех, творчество, любовь, безопасность, бессмертие), а также обусловлено варьированием в пределах ценовых полюсов — рассчитанных на покупателя с разными финансовыми возможностями классов жилья. Различная номинативная плотность рассмотренных подгрупп дает представление о конфигурации аксиосферы города: среди ценностных приоритетов горожан потребность в безопасном и экологическом жилье, расположенном в ментальной географии киевлянина на условном Западе, запрос столичного социума на жилье статусное и престижное, стремление к национальной самоидентификации. Сохранение топографичности видится желательной, но не

обязательной характеристикой нейма. Только 21% наименований данного типа является адресно мотивированным, при этом адресная привязка используется не только и не столько для локализации объекта, сколько в качестве концептообразующего элемента, активно участвующего в создании символических смыслов названия.

7. Оперативный инвариант

13 наименований (2,3%). Оперативные ойкодомонимы составляют небольшой сегмент наименований ЖК и используются как инструмент достижения определенной (преимущественно неречевой) ответной реакции: «говорящий вмешивается в сферу другого, ориентируя его действия» [2, с. 646]. Названия данного типа отличает эксплицированный диалогический, интерактивный характер, апеллятивность и, нередко, семиотическая сложность.

Главным признаком оперативных ойкодомонимов являются структурно-семантические маркеры речевого высказывания, или реплики. При этом название-«реплика» может представлять собой иницирующий речевой ход, который запускает механизм иллокутивного вынуждения, побуждая к речевому (и неречевому) реагированию покупателя, для которого непосредственной очевидностью становится его вхождение в диалог с продавцом. При этом вынуждение формируется не только под влиянием иллокутивной функции речевых высказываний, но и находится под воздействием универсальных психологических закономерностей, определяющих автоматизм ответной реакции на речевой стимул-раздражение, а также социально обусловленных законов — принципа кооперации и принципа вежливости [4, с. 87–88]. Не случайно в оперативных названиях ЖК предпочтение отдается этикетным формулам, которые требуют обязательного завершения ритуала, например, приветствия: ЖК «: Salut!», ЖК «Hello House», ЖК «Welcome Home на Ревуцкого». Название-«реплика» также может представлять собой ответный речевой ход, реализующий предполагаемую (желаемую) продавцом реакцию на высказанное «за кадром» предложение. Названия с утвердительным релятивом да, утвердительной частицей ok (о'кей) предвосхищают достижение продавцом своей перлокутивной цели — согласия покупателя: АК «DA!», ЖК «Ok'Land».

В качестве дополнительных факторов, формирующих «инструментальную» специфику названий оперативного типа, могут быть выделены:

— эмоциональный строй речи с использованием междометий, восклицаний, сленгизмов: ЖК «Еврика» (с греч. 'Нашел!', общеизвестное восклицание Архимеда для выражения радости в случае решения трудной задачи), ЖК «Great !!!» (англ. сленговое междометие 'здорово / супер/ круто', множественный восклицательный знак создает визуальный образ эмоции, выполняя функцию эмотикона);

— сочетание вербальных и иконических выразительных средств, креолизация наименования: ЖК «LookyanSky / L👁️👁️kyanSky» (иллюстративно-визуальный ряд актуализирует побудительную семантику фонетического омонима — английского императива-приглашения: «Посмотри ...»);

— языковая игра, которая находит выражение в ребусном представлении названия: ЖК «4U» (с англ. *for you*, 'для тебя'), МФК «B the 1» (с англ. *be the one* 'будь первым'), КД «AZUM» ('Атриум'); в «жонглировании» фонетическими омонимами: КД «BonApart» (название может быть прочитано и как *bon apart* с фр. 'хорошая

квартира’, и как антропоним *Бонапарт*, в том числе благодаря оригинальному дизайну крыши ЖК, которая напоминает самый узнаваемый предмет внешнего облика Наполеона I — особого покроя двугольную шляпу); в создании эффекта усиленного ожидания, когда название интригует своей необычностью, неясностью: ЖК «*Henesi House*». Аллюзия на прецедентный феномен в последнем названии обыграна в сопутствующем нейму диалоге: «— Вы думали, речь о коньяке? :) / — Нет. В название мы заложили глубокий смысл и использовали старинную транскрипцию *генезис* ‘зарождение’». Интерпретационные риски, возникающие в процессе толкования покупателем игровой номинации, хорошо иллюстрирует рефлексия по поводу «странноватого», по мнению автора обзоров киевских новостроек Ирины Романовой, названия: «[...] если честно, я сначала не могла сообразить, как это на вывеске в одном слове умудрились сделать целых три ошибки? Начертание слова «Henesi» вызвало у меня лично ассоциацию с такими словами, как «abibas», «FUMA» и «Johnnie Warker» — хотя, скорее всего, эту шутку со мной сыграл внутренний «граммар» и ничего общего между киевской новостройкой и китайскими «фейками», конечно же, нет» (И. Романова, «Где в Киеве жить хорошо?»).

В целом, названия оперативного типа отличает топографическая индифферентность (только 2 названия из 13 (15%) включают адресную информему) и наименьшая, по сравнению с другими инвариантами, психологическая дистанция между продавцом и покупателем, которая намеренно сокращается с помощью непринужденного, доверительно-дружеского диалога, достижения эмоционального резонанса и вовлечения в общую языковую игру.

8. Выводы и перспективы

В зависимости от способа речевого воздействия коммерческий ойкодомоним может быть реализован в трех инвариантах — информирующем, концептуальном (убеждающем) и оперативном. Каждый из них располагает широким спектром собственных средств языкового/речевого выражения. Отмеченная значительным численным превосходством востребованность концептуальных названий, чья образно-символическая форма в наибольшей степени отвечает сути оперирующего символическими смыслами рекламного имени, знаменует завершающую фазу перехода ойкодомонимов в категорию коммерческих номинаций. Возросшая роль коммерческих разрядов в ономастике, в свою очередь, инициирует большую научную дискуссию о влиянии данного факта на концепт имени собственного, требующий, по-видимому, переосмысления в эру маркетинга.

Material resources:

Ivashkevych, Ia. (2000): *Lipki wiosna. Poezii*. Kyiv: Biblioteka ukrainsia.

LUN.ua. *Novobudovy Kyeva: katalog* [online]. <<https://lun.ua/uk/новобудови-києва>

Pelevin, V.O. (2003): *Generation “P”*. Moskva: Vagrius.

Romanova, I. *De u Kyevi dobre zhyvet'sia? Blog pro novobudovy Kyeva* [online]. <<https://gdevkievezhithorosh.com>

“Taryan Group”: *Istoriia brendu* [online]. <<https://taryangroup.com/uk/istoriya-brendu/>

References:

1. Adler, A. (1930): *The Science of Living*. London: George Allen and Unwin.
2. Arutiunova, N. D. (1999): *Iazyk i mir cheloveka [Language and the human world]*. Moskva: Iazyki ruskoj kul'tury.
3. Bagrova, N. V. (2011): *Futuristicheskiĭ freĭm v arkhitekturnoj kritike [The futuristic frame in the architectural criticism]*. *Vestnik KemGUKI*, № 16, pp. 205–212.
4. Baranov, A. N., & Kreĭdlin, G. E. (1992): *Illokutivnoe vynuzhdenie v structure dialoga [Illocutionary compulsion in the structure of dialogue]*. *Voprosy iazykoznanii*, №2, pp.84–99.
5. Basik, S. N. (2019): *Neoliberal'naia transformatsiia urbonimicheskogo prostranstva: kejs goroda Toronto (Kanada) [Neoliberal transformation of the urbonymic space: a case of the city of Toronto (Canada)]*. *The Mahiliou Meridian*, Vol. 19 (1-2), pp.13–20, <https://doi.org/10.18384/2310-7189-2018-2-59-70>
6. Buchko, D. G., & Tkachova, N.V. (2012): *Slovyk ukrains'koi onomastychnoi terminologii [The Dictionary of ukrainian onomastic terminology]*. Kharkiv: Ranok-NT.
7. D'iakova, N. S. (2016): *Novye toponimy na karte Vologdy [New toponyms on the map of Vologda]*. *Vestnik VoGU: «Iazykoznanie»*, №2, pp. 70–74.
8. Fedotovskikh, T.G. (2015): *Kommercheskaia nominatsiia ob'ektov nedvizhimosti kak instrument formirovaniia imidzha Ekaterinburga [Commercial nomination of estate objects as a tool that creates image of Yekaterinburg]*. *Kommunikativnye issledovaniia*, №3(5), pp. 116–126.
9. Gnatiuk, O. M., & Melnychuk, A. JI. (2022): *Housing names to suit every taste: neoliberal place-making and toponymic commodification in Kyiv, Ukraine*. *Eurasian Geography and Economics*, 65(1), pp. 34-63. [online]. <<https://www.researchgate.net/publication/362761829>, <https://doi.org/10.1080/15387216.2022.2112250>
10. Golomidova, M. V. (2020): *Toponimicheskoe imidzhirovanie gorodskikh prostranstvennykh ob'ektov [Toponymic image-building for urban locations]*. *Voprosy onomastiki*, Vol. 17, № 3, s. 263–278, https://doi.org/10.15826/vopr_onom.2020.17.3.043
11. Gorbunova, L. I. (2010): *Prostranstvennye kontsepty v semanticheskoj structure ad'ektivnykh prefiksov, otrazhaiushchikh lokalizatsiiu v zone X [Spatial concepts in the semantic structure of adjectival prefixes reflecting localization in zone X]*. *Vestnik TGU*, №330, pp. 11-16.
12. Iuzmanov, P. R. (2012): *Kategoriiia informativnosti v russkom i nemetskom dokumentnom obrazovatel'nom tekste / diskurse [The cathegory of informativity in Russian and German documentary educational texts / discourse]*. PhD tesis. Tiumen': TiumGU.
13. Kara-Murza, S. G. (2015): *Manipuliatsiia soznaniem. Vek XXI. [Manipulation of Consciousness. The 21st Century]*. Moskva: Algoritm.
14. Karpenko, O., & Neklesova, V. (2024): *A Dictionary of Ukrainian Onomastic Terminology*. Sumy: University Book.
15. Karpova, M. K., & Karpukhina, A. A. (2018): *Fenomen prestizha v teorii sotsial'noj stratifikatsii [The phenomenon of prestige in the theory of social stratification]*. *Electronic scientific journal «Science. Society. State»*, Vol. 6, no. 4 [online]. <http://esj.pnzgu.ru>
16. Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009): *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*. *Review of General Psychology*, V. 13. № 1, pp. 1–12.
17. Khokhlova, A. M. (2011): *Gorodskie publichnye mesta kak ploshchadki kul'turnogo*

- proizvodstva i potrebleniia [Urban public places as arenas of cultural production and consumption]. *The Journal of Sociology and Social Anthropology*, Vol. XIV, № 5 (58), pp. 182–191.
18. Lebedeva, P. A. (2017): Doverie kak factor, opredeliaiushchiĭ priniatie resheniia v riskovannoĭ situatsii [Trust as a determinant of decision making in risky situations]. *Psikhologĭia v ekonomike i upravlenii*, Vol. 9, № 2, pp. 82–89, [https://doi.org/10.17150/2225-7845.2017.9\(2\)](https://doi.org/10.17150/2225-7845.2017.9(2)).
 19. Leont'ev, A. A. (1997): *Psikhologĭia obshsheniia* [Psychology of communication]. Moskva: Smysl.
 20. Li, L., & Ye, M. (2017): Greenspeak: a corpus-based comparative study on the word Green and environmentalism. *Linguistics and the human sciences*, 13(3), pp. 221–240, <https://doi.org/10.1558/lhs.19202>
 21. Lifton, R. J. (2005): *Symbolic Immortality. Death, Mourning, and Burial: A Cross-Cultural Reader*. New-York: Wiley-Blackwell, pp. 32–39.
 22. Likhachev, D. S. (1998): *Poesiia sadov* [The Poetry of Gardens]. Moskva: Soglasie.
 23. Malaĭkin, S. (2018): Odnim slovom. Kniga dlia tekhn, kto khochet pridumat' khoroshee nazvanie. 33 uroka [In one word]. Moskva: Mann, Ivanov, Ferber.
 24. Martinek, S. (2007): *Ukrains'kyĭ asotsiativnyi slovnyk* [Ukrainian associative dictionary]. Vol. 1. L'viv: Vyd-vo LNU im. Ivana Franka
 25. Maslow, A. H. (1954): *Motivation and Personality*. New-York: Harper & Row.
 26. McLuhan, M. (2003): *Understanding Media: The Extensions of Man*. Corte Madera, CA: Gingko Press.
 27. Packard, V. (1980): *The Hidden Persuaders*. New-York: Brooklyn.
 28. Podol'skaia, N. V. (1988): *Slovar' russkoĭ onomasticheskoi terminologii* [The Dictionary of russian onomastic terminology]. Moskva: Nauka.
 29. Ponkin, I. V., & Red'kina, A. I. (2017): Klassifikatsiia kak metod nauchnogo issledovaniia, v chastnosti v iuridicheskoi nauke [Classification as a method of scientific research, particularly in jurisprudence]. *Vestnik Permskogo universiteta*, 37, pp. 249–259. <https://doi.org/10.17072/1995-4190-2017-37-249-259>.
 30. Pratkanis, A. R., Aronson E. (2001): *Age of Propaganda: The Everyday Use and Abuse of Persuasion*. New-York: W.H. Freeman & Co.
 31. Rayhert, K. W. (2015): Kul'tura kak simvolicheskoe bessmertie [Culture as a symbolic immortality]. *Aktual'ni problemy filosofii ta sotsiologii*. Vol. 5, pp. 181–184. <https://doi.org/10.32837/apfs.v0i.170>
 32. Razumov, R. V. (2006): Nazvaniia zhilykh kompleksov novaia raznovidnost' urbanonimov [Names of residential complexes as a new variety of urbanonyms]. *Onomastika Povolzh'ia*. Ufa: Izd-vo BGPU, pp. 160–163.
 33. Razumov, R. V. (2022): Russkaia urbanonimiia: Polevaia organizatsiia, modeli nominatsii, sotsiolingvisticheskie osobennosti funktsionirovaniia [Russian urbanonymy: Field organization, nomination models, sociolinguistic functioning characteristics]. Jaroslavl': RIO JaGPU.
 34. Razumov, R. V., & Gorjaev, S. O. (2018): Nazvaniia zhilykh kompleksov: mezhdyy urbanonimami i reklamnymi imenami [Names of residential complexes: between urbanonyms and advertising names]. *Nauchnyi dialog*, 9, pp. 76–97, <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-9-76-97>

35. Razumov, R. V., & Gorjaev, S. O. (2019): Novye oikodomonimy kak otrazhenie mental'noj karty goroda [New oikodomonyms as a reflection of the mental map of the city]. *Kommunikativnye issledovaniia*, Vol. 6(1), pp. 93–111. [https://doi.org/10.25513/2413-6182.2019.6\(1\)](https://doi.org/10.25513/2413-6182.2019.6(1))
36. Razumov, R. V., & Gorjaev, S. O. (2020): Transliatsiia regional'noj identichnosti v urbanonimii rossijskikh gorodov: sovremennoe sostoianie [Manifestations of Regional Identity in Contemporary Russian Urbanonymy]. *Voprosy onomastiki*, 2020, Vol. 17, Issue 2, pp. 201–219, https://doi.org/10.15826/vopr_onom.2020.17.2.024
37. Reiß, K. (1986): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik: Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Max Hueber Verlag.
38. Romanova, T. P. (2022): Naimenovaniia zhylykh kompleksov kak osobyi tip reklamnogo imeni [Names of residential complexes as a special type of advertising names]. *Verkhnevolzhskij filologicheskij vestnik*, № 2 (29), pp. 99–106, <https://doi.org/10.20323/2499-9679-2022-2-29-99-106>
39. Rubinshtein, S. L. (2003): *Bytie i soznanie. Chelovek i mir. [Being and Consciousness. Man and the World]*. Sankt-Peterburg: Piter.
40. Schmalz, H. D. (1987): *Power Motivation and the Perception of Control. Motivation, Intention and Volition*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 101–113.
41. Sharov, A. S. (2018): Bazovyi fenomen «Ia-kontseptsii»: chuvstvo sobstvennoj znachimosti [Basic phenomenon of self-concept: sense of self-significance]. *Gumanitarnye issledovaniia*, №1(18), pp. 55–58.
42. Slukhaï, N., & Syniavskaia, O. (2020): Sovremennyi neïming v Ukraine v lingvopragmaticheskom osveshchenii [Modern naming in Ukraine: linguopragmatic aspect]. *World Science*, Vol. 3, 6(58), pp. 30–40, doi: 10.31435/rsglobal_ws/30062020/7119
43. Stabina, N. Iu. (2010): *Psikhologiya inter'era [Psychology of interior design]*. FORMA [online]. <http://www.forma.spb.ru/Interior_Design_new/contact-interior.shtml
44. Taranenko O. O. (2010): Na temy suchasnogo ukrains'kogo onomastykonu: tendentsii konotativnykh nasharuvan' [Considering some issues of modern ukrainian onomastics: tendencies of connotative associations]. *Movoznavstvo*, №1, pp. 14–36.
45. Ter-Minasova, S. G. (2000): *Iazyk i mezhkulturaia kommunikatsiia [Language and cross-cultural communication]*. Moskva: Slowo.
46. Tomasik, P., & Gorjaev, S. O. (2021): Oikodomonimy bolgarskogo goroda Ruse [Buildings' names in the Bulgarian city of Ruse]. *Voprosy onomastiki*, Vol. 18, № 1, pp. 140–158, https://doi.org/10.15826/vopr_onom.2021.18.1.006
47. Vann Graves, R. (2014): *Go sell it on the mountain: the religions of iconic brands Apple, Nike, and Disney*. Masters thesis. ProQuest Dissertations and Theses database. UMI № 1560941.
48. Vereshchagin, E. M., & Kostomarov, V. G. (2005): *Iazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskie kontseptsii: leksicheskogo fona, rechepovedencheskikh taktik i sapientemy [Language and Culture. Three linguistic concepts: the lexical field theory, the speech-and-behaviour practices and the sapientheme]*. Moskva: Indrik.
49. Vitiaev, S. M., & Rodionova, A. A. (2018): Torgovyi tsentr kak realizatsiia ideal'nogo goroda [Shopping center as the realization of the concept of an ideal city]. *Vestnik MosGUKI*, № 2(82), pp. 142–150.

50. Zhelezniak I. M. (2014): Kyivs'kyi toponimikon [Kyiv toponymicon]. Kyiv: «Kyï».
51. Zotova, O. Iu. (2015): Emotsional'naia bezopasnost' v kontekste zhiznennogo puti [Personality's emotional security in the context of course of life]. Oktiabr', №9(61), pp. 76–84.

Information about the Author

Olga I. Klimkina (Kyiv, Ukraine) — Ph. D. in Philology, Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology for Foreigners, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Research fields: Onomastics, Psycholinguistics, Linguo-country studies, teaching Russian / Ukrainian as a foreign Language

E-mail: olga.i.klimkina@gmail.com

ORCID ID [0000-0001-6731-7182](https://orcid.org/0000-0001-6731-7182)

Author's contribution: The work is solely that of the author.

За езика, езиците, времето и хората

Езиков калейдоскоп

(For Language, Languages, Time, and People. Linguistic Kaleidoscope),

Юбилеен сборник, посветен на проф. д-р Неля Иванова.

Научни редактори: доц. д-р Катажина Попова, доц. д-р Антония Пенчева,
доц. д-р Ирена Петрова, доц. д-р Енчо Тилев

Отговорен редактор: проф. д-р Неля Иванова

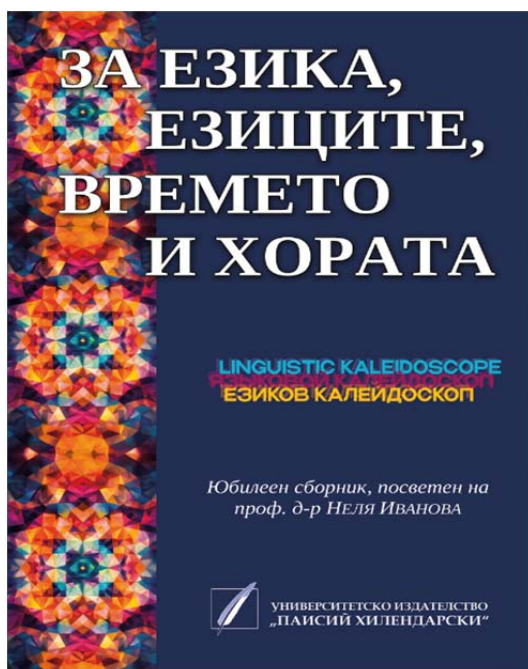
Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2025, 2 тт.

ISBN 978-619-281-081-8 Т. 1, ISBN 978-619-281-082-5 Т. 2,

ISBN 978-619-281-076-4 (web)



Издание 2025 года представляет собой монументальный юбилейный сборник (Festschrift), посвященный профессору, доктору Неле Ивановой по случаю её 65-летия. Эта коллекция отмечает выдающийся 44-летний профессиональный путь доктора Ивановой, подчеркивая её статус первого и на данный момент единственного профессора методики преподавания иностранных языков в Бургасском государственном университете. Редакторы — доц. д-р Катажина Попова, д-р Антония Пенчева, д-р Ирена Петрова и д-р Энчо Тилев — составили труд, отражающий как академическую строгость, так и личное благородство юбиляра.



Сборник необычаен по своему географическому и лингвистическому масштабу, объединяя 115 ученых из 28 стран мира, включая Австралию, Австрию, Аргентину, Армению, Болгарию, Великобританию, Грецию, Индию, Испанию, Италию, Казахстан, Канаду, Китай, Кыргызстан, Норвегию, Польшу, Республику Сербскую, Россию, Словакию, США, Тайвань, Тунис, Турцию, Финляндию, Хорватию,

Чехию, Японию. Статьи написаны на пяти языках — болгарском, русском, английском, польском и сербском — и в совокупности анализируют более 20 различных языков, часто в сравнительном аспекте.

Научные вклады систематизированы по 13 тематическим разделам, исследующим ландшафт современной лингвистики и гуманитарных наук:

1. Язык и коммуникация, языковая норма, наука о языке;
2. Словообразование, морфология, синтаксис, прагматика;
3. Лексикология, лексикография;
4. Когнитивная лингвистика, личность и медиа, теория речевого воздействия;
5. Цивилизации и культура;
6. Лингвокультурология, семиотика, межкультурная коммуникация;
7. Литературные интерпретации, перевод, прагматика текста, визуальная литература;
8. Болгария за пределами Болгарии;
9. Преподавание иностранных языков;
10. Новые технологии в обучении иностранным языкам;
11. Образование, педагогика;
12. Научный текст, искусственный интеллект (ИИ) и научный текст, издательский дискурс;
13. Академическое сотрудничество.

Отличительной чертой тома является его трехязычное предисловие (на болгарском, русском и английском языках), которое намеренно поддерживает дух глобальной академической инклюзивности. В вступительной статье Иванова использует метафору «калейдоскопа», чтобы представить язык как постоянно меняющийся ряд образов, освещенных научным любопытством. Опираясь на греческий корень *καλός* (прекрасный), доктор Иванова в предисловии подчеркивает, что красота является неотъемлемым элементом лингвистического поиска — от первоначальной «искры вдохновения» до финальных эвристических результатов завершенной работы.

Коллекция охватывает уникальный хронотоп: исследования простираются от древнейших известных систем письма (около 5500 г. до н.э.) до современных цифровых вызовов, связанных с использованием искусственного интеллекта в науке. Помимо строгих научных исследований, сборник уникален включением эмоционально резонансных эссе и поэзии таких авторов, как Нани Сариду и Георгий Константинов. Эти личные истории подтверждают ценности благородства, любви и силы добра, объединяя глобальную «академическую семью» единомышленников.

В конечном итоге, этот том служит значимым ресурсом для изучения «Слова» и является сердечной данью уважения ученому, чья энергия продолжает вдохновлять поколения студентов.

Prof. Thomas R. Beyer
Middlebury College
Middlebury, Vermont, USA

Characteristics of the journal: international, peer-reviewed, and scientometric databases,

Published three times a year, open access articles.

Type setting DTP: L. Shmict

Printing risography.

Format 60x84 1/16. Offset paper N1. A printed sheet 31.

Circulation 100.

Publisher address: Russian Department, Middlebury College, Middlebury, Vermont, USA

E-mail: infoccs.edu@gmail.ru