

УДК 8:372.8
ISSN 2500-2953

Rhema. Рема

2.2026

Издается с 2002 г.
Выходит 4 раза в год

Учредитель и издатель:

Московский
педагогический
государственный
университет

Свидетельство
о регистрации СМИ:
ПИ № ФС 77–67769
от 17.11.2016

Адрес редакции:

109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18, комн. 223

Сайт:

rhema-journal.com

E-mail:

rhema.pema@gmail.com

Журнал включен в Единый государственный перечень научных изданий (ЕГПНИ, Белый список)

Журнал входит в Перечень ведущих
рецензируемых научных журналов
и изданий ВАК РФ:

Педагогика

5.8.2. Теория и методика обучения
и воспитания

Филология

- 5.9.1. Русская литература и литературы
народов Российской Федерации
- 5.9.3. Теория литературы
- 5.9.5. Русский язык. Языки народов России
- 5.9.6. Языки народов зарубежных стран
- 5.9.8. Теоретическая, прикладная
и сравнительно-сопоставительная
лингвистика

Когнитивные науки

- 5.12.3. Междисциплинарные исследования
языка (филологические науки)

**Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу
«Пресса России» – 85006**

ISSN 2500-2953

Rhema. Pema

2.2026

**The Founder
and Publisher:**

Moscow Pedagogical
State University

Mass media
registration
certificate

ПИ № ФС 77-67769
as of 17.11.2016

Editorial office:

Moscow, Russia,
Verhnyaya
Radishchevskaya str.,
16–18, room 223,
109240

The Journal is included in the Unified
State Register of Scientific Publications
(USRSP, White List)

The journal is included in the list
of the leading peer-reviewed scholarly
journals the Higher Attestation
Commission of the Ministry of Science
and Higher Education of the Russian
Federation recommended to PhD
candidates and those working for their
habilitation who wish to publish
the results of their research.

The journal has been published
since 2002

The journal is published 4 times a year

E-mail: rhema.pema@gmail.com

Information on journal can be accessed via:
rhema-journal.com

Редакционная коллегия

Главный редактор

Антон Владимирович Циммерлинг – доктор филологических наук; заведующий лабораторией типологической и теоретической лингвистики Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва; ведущий научный сотрудник отдела типологии и ареальной лингвистики Института языкознания РАН, г. Москва

Заместитель главного редактора

Екатерина Анатольевна Лютикова – доктор филологических наук, доцент; профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Ответственный секретарь

Анастасия Алексеевна Герасимова – кандидат филологических наук; научный сотрудник лаборатории автоматизированных лексикографических систем Научно-исследовательского вычислительного центра Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Татьяна Михайловна Воителева – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета

Наталья Дмитриевна Гальскова – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры лингводидактики Государственного университета просвещения, г. Москва

Елена Валентиновна Гетманская – доктор педагогических наук; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии Московского педагогического государственного университета

Павел Валерьевич Гращенков – доктор филологических наук; доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; старший научный сотрудник отдела языков народов Азии и Африки Института востоковедения РАН, г. Москва

Атле Грённ – профессор кафедры литературы, страноведения и европейских языков Университета Осло, Норвегия

Сурен Тигранович Золян – доктор филологических наук, профессор; ведущий научный сотрудник отдела теоретической философии Института философии, социологии и права Национальной Академии наук Армении, г. Ереван, Армения; профессор Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, г. Калининград

Алексей Александрович Коренев – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Анатолий Симонович Либерман – доктор филологических наук; профессор кафедры немецкого, нидерландского и скандинавских языков Университета Миннесоты, г. Миннеаполис, США

Сильвия Лураги – PhD (филология); профессор факультета гуманитарных наук, Университет Павии, Италия

Михаил Николаевич Михайлов – PhD (филология); профессор переводоведения (русский и финский языки) Института языков, перевода и литературы Университета Тампере, Финляндия

Нерея Мадарьяга Писано – PhD (филология); доцент кафедры классических языков (секция славянской филологии) Университета Страны Басков, г. Витория, Испания

Владимир Александрович Плунгян – доктор филологических наук, профессор, академик РАН; заместитель директора Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН; заведующий сектором типологии Института языкознания РАН; профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Велка Александрова Попова – кандидат филологических наук; доцент кафедры болгарского языка, сотрудник лаборатории прикладной лингвистики факультета гуманитарных наук Шуменского университета имени Епископа Константина Преславского, Болгария

Наталья Вадимовна Сердобольская – кандидат филологических наук; доцент Учебно-научного центра лингвистической типологии Института лингвистики Российского государственного гуманитарного университета

Андрей Стоянович – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой иностранных языков Белградского университета, Сербия

Младен Ухлик – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой русского языка Отделения славянских языков философского факультета Университета Любляны, Словения

Александр Иосифович Федута – доктор филологических наук; редактор биографического альманаха «Асоба і час» («Личность и время»), г. Минск, Республика Беларусь

Любовь Георгиевна Чапаева – доктор филологических наук; профессор кафедры общего и прикладного языкознания Московского педагогического государственного университета

Editorial Board

Editor-in-Chief

Anton V. Zimmerling – Dr. Phil. Hab.; head of the Laboratory of Typological and Theoretical Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute; leading researcher at the Department of Typology and Areal Linguistics, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Deputy chief editor

Ekaterina A. Lyutikova – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation

Executive secretary

Anastasia A. Gerasimova – PhD in Linguistics; researcher at the Research Computing Center, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Lyubov G. Chapaeva – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of General and Applied Linguistics, Institute of Philology and Foreign languages, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation

Aleksandr Feduta – Dr. Phil. Hab.; editor-in-chief of the biographical almanac «Personality and Time», Minsk, Belarus

Natalia D. Galskova – Dr. Ped. Hab.; professor at the Department of Linguodidactics, Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

Elena V. Getmanskaya – Dr. Ped. Hab.; professor at the Department of Methods of Teaching Literature, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation

Pavel V. Grashchenkov – Dr. Phil. Hab.; associate professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University; research fellow at the Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Atle Grønn – Dr. Phil. Hab.; professor at ILOS – Department of Literature, Area Studies and European Languages, University of Oslo, Norway

Alexey A. Korenev – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Foreign Language Teaching Theory, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation

Anatoly Liberman – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of German, Dutch and Scandinavian, University of Minnesota, USA

Silvia Luraghi – PhD in Philology; associate professor at the Department of Humanities, Section of General and Applied Linguistics, University of Pavia, Italy

Mikhail Mikhailov – PhD in Philology; professor at the School of Language, Translation and Literary Studies, University of Tampere, Finland

Nerea Madariaga Pisano – PhD in Philology; associate professor at the Department of Classical Studies (Section of Slavic Philology), University of the Basque Country, Vitoria, Spain

Vladimir A. Plungian – Dr. Phil. Hab., full member of the Russian Academy of Sciences; deputy director of the Vinogradov Institute of Russian Language, Russian Academy of Sciences; head of the Sector of Typology, Institute of linguistics, Russian Academy of Sciences; professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation

Velka A. Popova – PhD in Philology; associate professor at the Department of Bulgarian, research fellow at the Laboratory of Applied Linguistics, Faculty of Humanities, the Constantin of Preslav Bishop Shumen University, Bulgaria

Natalia V. Serdobolskaya – PhD in Philology; associate professor at the Training and Research Center for Linguistic Typology, Institute of Linguistics, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

Andrej Stojanović – Dr. Phil. Hab., full professor; head of the Department of Foreign Languages, University of Belgrade, Serbia

Mladen Uhlik – Dr. Phil. Hab., professor; head of the Department of Russian, Institute of Slavic Languages, Faculty of Philosophy, University of Ljubljana, Slovenia

Tatiana M. Voiteleva – Dr. Ped. Hab.; professor at the Department of the Methods of Teaching Russian Language and Literature, Moscow Region State University, Russian Federation

Suren T. Zolyan – Dr. Phil. Hab., professor; leading research fellow at the Department of Theoretical Philosophy, Institute of Philosophy, Sociology and Law Studies, National Academy of Sciences, Yerevan, Armenia; professor at the Institute for the Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation

Содержание

ЛИНГВИСТИКА

П.А. Виноградова

Факторы формирования языковых и этнических идентичностей у молодежи Башкортостана: кейс Альшеевского района	9
--	---

М.Э. Де Пой

Номинации действий пользователей Интернета в русской и сербской онлайн-коммуникации	32
--	----

МЕТОДИКА

А.П. Авраменко

Сравнительный анализ дидактического потенциала и ограничений больших языковых моделей для генерации учебных материалов по иностранным языкам.	49
--	----

Е.В. Сорокина, А.С. Родоманченко

Развитие навыков письма и критического мышления с помощью искусственного интеллекта в деловом английском языке	58
--	----

Н.П. Ячина

Методические аспекты обучения студентов написанию научного текста с помощью инфографики	77
--	----

Contents

LINGUISTICS

P. Vinogradova

The formation of linguistic and ethnic identities
among Bashkortostan's youth:
The case of Alsheyevsky district 9

M. De Poi

Nominations of Internet users' actions
in Russian and Serbian online communication:
A comparative analysis (against the background
of the English language) 32

TEACHING THEORY

A. Avramenko

A comparative analysis of the pedagogical efficacy
and limitations of large language models
for generating ESL educational materials 49

E. Sorokina, A. Rodomanchenko

Developing writing and critical thinking
with artificial intelligence in Business English 58

N. Yachina

Methodological aspects of teaching students
to write scientific texts using infographics 77

DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-9-31

УДК 81'272

П.А. Виноградова

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
105066 г. Москва, Российская Федерация

Факторы формирования языковых и этнических идентичностей у молодежи Башкортостана: кейс Альшеевского района

Статья посвящена анализу факторов формирования языковых и этнических идентичностей сельской молодежи Альшеевского района Республики Башкортостан в многонациональной среде. Исследование основано на данных анкетирования, анализа языкового ландшафта и цифровой этнографии в данном регионе. В ходе исследования выявлено, что доминирование русского языка в публичном и цифровом пространствах формирует устойчивую языковую иерархию, способствующую маргинализации миноритарных языков и их вытеснению в приватную сферу. При этом родной язык сохраняет высокую символическую значимость как маркер этничности. Выявлен феномен символической языковой идентичности, при котором этническое самосознание не сопровождается реальным использованием соответствующего языка.

Ключевые слова: языковая идентичность, этническая идентичность, молодежь, Башкортостан, многоязычие, языковые практики

Благодарности. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

© Виноградова П.А., 2026



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Виноградова П.А. Факторы формирования языковых и этнических идентичностей у молодежи Башкортостана: кейс Альшеевского район // Рема. Rhema. 2026. № 2. С. 9–31. DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-9-31

DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-9-31

P. Vinogradova

HSE University,
Moscow, 105066, Russian Federation

The formation of linguistic and ethnic identities among Bashkortostan's youth: The case of Alsheyevsky district

The article is devoted to the analysis of factors shaping the linguistic and ethnic identities of rural youth in the Alsheyevsky District of the Republic of Bashkortostan (Russian Federation) in a multinational environment. The research is based on data from questionnaires, analysis of the linguistic landscape, and digital ethnography in this region. The study revealed that the dominance of the Russian language in public and digital spaces forms a stable linguistic hierarchy, contributing to the marginalization of minority languages and their displacement into the private sphere. At the same time, the native language retains high symbolic significance as a marker of ethnicity. The phenomenon of symbolic linguistic identity has been identified, in which ethnic self-awareness is not accompanied by the actual use of the corresponding language.

Key words: linguistic identity, ethnic identity, youth, Bashkortostan, multilingualism, language practices

Acknowledgments. This research was conducted within the framework of the Fundamental Research Program of the HSE University.

FOR CITATION: Vinogradova P. The formation of linguistic and ethnic identities among Bashkortostan's youth: The case of Alsheyevsky district. *Rhema*. 2026. No. 2. Pp. 9–31. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-9-31

1. Введение

Данное исследование посвящено выявлению и описанию факторов формирования языковых и этнических идентичностей у молодежи в селах Альшеевского района Республики Башкортостан. В качестве источников данных были использованы нормативные правовые акты Российской Федерации и Республики Башкортостан, интернет-ресурсы (социальные сети, сайты частных и государственных учреждений и организаций) и социолингвистические данные, полученные при анкетировании, которое проводилось в ходе данной работы.

Республика Башкортостан входит в число наиболее многонациональных субъектов Российской Федерации, что подтверждается данными Всероссийской переписи населения 2020 г. Согласно официальной статистике, на территории региона проживают представители более 100 этнических групп, при этом наиболее многочисленными являются русские, башкиры, татары, чувашы, марийцы и удмурты¹. Владение языками, по мнению лингвистов, связано с несколькими особенностями: «На функционирование языков важное влияние оказывает ряд факторов – полиэтническое и поликультурное окружение, рождение и/или проживание в полиэтническом и поликультурном браке, лингво-географические особенности и др.» [Камалова, 2014]. Исследователи отмечают, что для Республики Башкортостан характерно повсеместное распространение активного двуязычия, наиболее выраженного в форме национально-русского двуязычия. Три языка, русский, башкирский и татарский, обладают широкими социальными функциями: русский – как государственный язык России и Башкортостана; башкирский – как государственный язык в Республике Башкортостан; татарский – как функционально развитый язык [Искужина, 2017]. Однако, несмотря на значительное этнокультурное разнообразие, языковая идентичность населения не всегда коррелирует с этническим самоопределением. Так, если рассматривать владение языками, то лишь 23% из общего количества участников переписи указали знание башкирского языка, тогда как русский язык доминирует с показателем 92%, татарский занимает третью позицию – 20%. При этом в графе «родной язык» распределение иное: башкирский язык назвали родным 28% респондентов, русский – 43%, а татарский – 24%².

¹ Росстат. Всероссийская перепись населения 2020 года. Т. 5. Национальный состав и владение языками. М., 2020. URL: https://rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom5_Nacionalnyj_sostav_i_vladienie_yazykami (дата обращения: 06.01.2026).

² Там же.

Подобная диспропорция свидетельствует о наличии методологических проблем, связанных с интерпретацией понятия «родной язык» в ходе переписи населения. Вопрос о том, как респонденты определяют свой «родной язык», остается предметом активной научной дискуссии в современной лингвистике и социолингвистике. Как отмечают исследователи, данное понятие является многозначным и может трактоваться по-разному в зависимости от контекста: как язык этнической принадлежности, первый усвоенный язык, язык семейного общения или язык, с которым человек наиболее сильно идентифицирует себя [Беликов, Крысин, 2001, с. 12; Вахтин, Головкин, 2004, с. 46].

Некоторые исследователи отмечают, что родной язык приобретается естественным путем, без целенаправленного обучения, в соответствующей языковой среде, при этом у человека может быть несколько родных языков [Crystal, 1997, p. 372; Беликов, Крысин, 2001]. Л. Блумфилд дает следующее определение: родной язык (*native language*) – это первый язык, на котором человек начинает говорить; именно его носителем он является [Bloomfield, 1984, p. 43].

Н.Б. Вахтин и Е.В. Головкин углубленно исследуют соотношение понятий материнского, родного и первого языка, рассматривая их через призму естественного усвоения в детстве. В их работах «родной язык» чаще всего совпадает с материнским, однако отмечается, что некоторые люди могут обозначать этим термином язык, которым владеют слабо или не владеют вовсе [Вахтин, Головкин, 2004].

Другая группа исследователей трактует родной язык как функционально первый – тот, на котором человек свободно мыслит и выражает свои мысли как устно, так и письменно. Однако С. Ромейн критикует этот подход, указывая на случаи, когда билингвы, несмотря на лучшее владение одним языком, эмоционально идентифицируют себя с другим, который и считают родным [Romaine, 1995, p. 22].

Также родной язык нередко связывают с этнической и национальной самоидентификацией, определяя его как язык, унаследованный от предыдущих поколений. Однако В.И. Беликов и Л.П. Крысин предлагают для таких ситуаций термин «этнический язык» [Беликов, Крысин, 2001]. В.А. Тишков обращает внимание на то, что инструкция переписи населения 1989 г., допускавшая несовпадение родного языка с национальностью, не возымела должного эффекта [Тишков, 2003]. Многие указывали язык своей этнической группы, даже не владея им, что искажало данные о реальной языковой ситуации.

Однако существующие теоретические подходы не всегда находят отражение на практике, где ответы респондентов на вопрос о родном языке основываются не на строгих лингвистических критериях, а на субъективном восприятии.

В данном контексте возникает гипотеза, что среди молодежи, проживающей в сельской местности, языковая и этническая идентичность совпадают чаще, чем в городской среде. Это предположение основывается на том, что сельские сообщества традиционно сохраняют более тесные связи с этнокультурными традициями, включая языковую преемственность. Кроме того, можно ожидать, что уровень владения миноритарными языками (такими как башкирский, татарский, марийский и др.) в сельской местности будет выше благодаря их активному использованию в бытовой и социальной коммуникации.

Проверка данных гипотез была осуществлена на материалах исследования, проведенного в Альшеевском районе Республики Башкортостан. Выбор данной локации обусловлен несколькими значимыми факторами. Во-первых, Альшеевский район представляет собой исключительно сельскую местность, поскольку в его составе отсутствуют города или поселки городского типа: административно-территориальная структура района включает исключительно сельские населенные пункты (деревни, села и поселки). Во-вторых, географическое положение района в юго-западной части Башкортостана характеризуется равномерным распределением трех основных этнических групп: башкир (40%), татар (29%) и русских (26%), при этом общее количество зафиксированных этнических групп достигает 32, что отражает характерную для региона полиэтничность.

Согласно официальным статистическим данным, демографическая ситуация в районе характеризуется устойчивой депопуляционной тенденцией: с 2010 г. наблюдается последовательное сокращение численности населения. На момент проведения исследования (по данным на 2020 г.) общая численность населения района составляла 36 тыс. человек, распределенных по различным сельским населенным пунктам³. Уникальность Альшеевского района как исследовательского кейса заключается в его репрезентативности. В условиях компактной сельской территории присутствуют и взаимодействуют три ключевые для республики этнические группы (башкиры, татары, русские) со сложившейся структурой расселения. Это позволяет изучать механизмы конструирования идентичности в типичном, но при этом структурно целостном полиэтническом сообществе, не фрагментированном городской средой. Выбор именно этого района позволяет изучить гипотетически более традиционные модели идентичности в их «чистом» виде, минимизируя влияние урбанизационных факторов.

³ Росстат. Всероссийская перепись населения 2020 года. Т. 5. Национальный состав и владение языками. М., 2020. URL: https://rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom5_Nacionalnyj_sostav_i_vladenie_yazykami (дата обращения: 06.01.2026).

Альшеевский район представляет собой типичный пример промышленно-сельскохозяйственного региона. Административный центр района – село Раевский – является важным промышленным узлом, где функционируют такие значимые предприятия, как сахарный и комбикормовый заводы, мясокомбинат, мельница, а также ряд предприятий местного значения, специализирующихся на производстве строительных материалов. Параллельно с современными промышленными производствами в районе сохраняются и успешно развиваются традиционные отрасли сельского хозяйства, в частности коневодство и пчеловодство. Образовательная часть района состоит из 62 общеобразовательных школ, Аксеновского агропромышленного колледжа (состоящего из двух филиалов в селах Ким и Раевский) и 33 библиотек. Стоит отметить издание собственной газеты «Альшеевские вести» на русском, башкирском и татарском языках.

2. Методы и материалы исследования

В качестве методов сбора данных были выбраны: анонимное онлайн-анкетирование, цифровая этнография и сбор и анализ языкового ландшафта. Метод цифровой этнографии направлен на изучение современных цифровых пространств.

В рамках исследования были проанализированы:

- официальные источники (сайты государственных учреждений);
- законодательные акты;
- социальные сети и СМИ;
- грантовые программы.

Выбор метода языкового ландшафта обусловлен значимостью присутствия языков в пространстве. Так, В.В. Баранова и К.С. Федорова отмечают: «Визуальное присутствие, равно как и значимое отсутствие в городском пространстве языков, используемых в повседневном общении значительной частью населения, является важным свидетельством того, как устроено публичное городское пространство, что считается в нем уместным, а что недопустимым, какие ограничения на письменную коммуникацию накладывают распространенные в обществе представления о языке и отношение к языковому разнообразию» [Баранова, Федорова, 2017, с. 103]. Сбор фотоматериалов в рамках настоящего исследования осуществлялся в 2024 г. в Альшеевском районе. Всего было собрано 20 единиц (фотоматериалов) языкового ландшафта.

Основным методом сбора социолингвистических данных для настоящего исследования был количественный метод – анонимное онлайн-анкетирование респондентов, проживавших или проживающих на территории Альшеевского района Республики Башкортостан. Анкета была

размещена на платформе GoogleФормы и распространялась методом снежного кома. На этапе первичной обработки данных из выборки были исключены анкеты, не соответствующие критериям исследования. В итоговую выборку вошло 107 анкет.

Анкетирование состоит из трех разделов: демографические данные, владение языками и принадлежность к этническим группам. Демографические данные включают в себя информацию про возраст (год рождения), пол, образование, место работы и место жительства. Второй раздел связан с вопросами языковой идеологии. В свою очередь, раздел о принадлежности к этническим группам состоит из уточнений о социально-антропологических данных. Также в анкете был четвертый, необязательный раздел – контактная информация, где все желающие могли оставить свои контакты для участия в продолжении данного исследования.

Фрагмент анкеты

Раздел «Использование языков»

1. Какими языками Вы владеете? *(Под владением языком в рамках этого исследования подразумевается способность поддержать беседу на нем; вопрос с множественным выбором ответа)*

- Башкирский
- Русский
- Татарский
- Марийский
- Удмуртский
- Чувашский
- Другое

2. Какой язык Вы считаете родным? *(Можно указать больше одного языка)*

3. Оцените Ваш уровень владения Вашим родным языком. *(Шкала от 1 до 5, где 1 – не владею, 5 – полностью владею)*

4. Если Вы указали больше одного родного языка, опишите уровень владения остальными родными.

5. Как часто Вы используете родной язык в общении (в т.ч. в интернете)? *(Шкала от 1 до 5, где 1 – никогда, 5 – всегда)*

6. Если Вы указали больше одного родного языка, опишите частоту использования остальных родных.

7. Каким образом Вы освоили родной язык? *(Вопрос с множественным выбором ответа)*

- В семье
- На языковых курсах
- В начальной школе

- В средней и старшей школе
- В университете
- На работе
- Не говорю на родном языке

8. Какие языки в каких ситуациях Вы используете? *(Для каждого языка возможен выбор нескольких сфер использования)*

	С семьей	С друзьями	На работе	На учебе	В интернете	На языковых курсах	Не использую
Башкирский							
Русский							
Татарский							
Марийский							
Удмуртский							
Чувашский							
Другой							

9. Если в предыдущем вопросе Вы указали «другой» язык, напишите, какой это язык.

10. Какими языками владеют Ваши ближайшие родственники? *(Вопрос с множественным выбором ответа)*

- Башкирский
- Русский
- Татарский
- Марийский
- Удмуртский
- Чувашский
- Другое

11. Если у Вас есть время, пожалуйста, опишите, кто из Ваших родственников каким языком владеет и в какой степени. *(Необязательный вопрос)*

12. Планируете ли Вы обучать Вашему родному языку своих детей? Почему?

Раздел «Вопросы о национальности»

1. К какой национальности(-ям) Вы себя относите? *(Можно отметить несколько вариантов; вопрос с множественным выбором ответа)*

- Башкиры
- Русские
- Татары

- Марийцы
- Удмурты
- Чуваши
- Другое

2. К каким национальностям себя относят Ваши ближайшие родственники? *(Можно отметить несколько вариантов; вопрос с множественным выбором ответа)*

- Башкиры
- Русские
- Татары
- Марийцы
- Удмурты
- Чуваши
- Другое

3. Бываете ли Вы на национальных праздниках и мероприятиях? Если да, то на каких? Если нет, то почему?

4. Стараетесь ли Вы поддерживать свою национальную культуру? Если да, то как? Если нет, то почему?

5. Как Вы думаете, Ваше место жительства влияет на ваше национальное самоопределение? Почему?

3. Результаты изучения цифровой этнографии и языкового ландшафта

Законодательная база, основанная на законе «О языках народов Республики Башкортостан»⁴ и постановлении «Об утверждении государственной программы “Сохранение и развитие государственных языков Республики Башкортостан и языков народов Республики Башкортостан”»⁵, создает прочный фундамент для равноправного развития всех языковых традиций региона. Так, статус государственных языков имеют башкирский и русский, данные языки используются в официальном делопроизводстве, СМИ, образовании и других сферах.

Однако в республике поддерживаются не только государственные языки. Например, грант главы Республики Башкортостан поддерживает

⁴ Закон Республики Башкортостан от 15 февраля 1999 г. № 216-з «О языках народов Республики Башкортостан». Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=145009179&backlink=1&&nd=145008889&ysclid=lo7upvt5ie767099749> (дата обращения: 06.01.2026).

⁵ Постановление от 29 января 2024 г. № 17 «Об утверждении государственной программы “Сохранение и развитие государственных языков Республики Башкортостан и языков народов Республики Башкортостан”». URL: <https://docs.cntd.ru/document/407102169> (дата обращения: 06.01.2026).

инициативы, направленные на развитие татарской, чувашской, удмуртской и марийской культуры и языка. Ярким примером такой поддержки служит межнациональный видеопроект «Тәмле. Мы вместе!» 2022 г., в рамках которого было выпущено 20 эпизодов про кухню, культуру и язык этнических групп республики. Для соискателей гранта заявлялось: «Языки – русский, башкирский и других народов Республики Башкортостан. Перевод – субтитры». Однако в результате данные выпуски ведутся преимущественно на русском языке и скорее освещают этнокультурное разнообразие региона. В отчете о проведения конкурса отмечено, что выпуски о чувашах и марийцах имели большую популярность, чем о башкирах. Это объясняется «переизбытком русского и башкирского контента»⁶.

Языковая политика в сфере образования предусматривает возможность изучения башкирского и татарского языков в школах. Однако после 2010 г. наблюдается тенденция к сокращению учебных часов, отводимых на башкирский язык и культуру, на фоне усиления приоритета русскоязычного образования. Согласно действующим нормам, родители могут выбирать родной язык обучения из перечня, включающего русский, башкирский, татарский, чувашский и марийский. Тем не менее федеральные инициативы, в частности поправки 2018 г. в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, способствовавшие переводу изучения национальных языков в разряд добровольных, спровоцировали общественные протесты в Башкортостане⁷. Несмотря на то, что система основного образования на языках меньшинств остается слабо развитой, инициативы по развитию миноритарных языков сохраняются в крупных городах, как, например, Чувашская школа им. П.М. Миронова в Уфе, функционирующая в статусе учреждения дополнительного образования. Наличие подобных проектов указывает на сохраняющийся интерес властей к вопросам языкового разнообразия. Однако в Альшеевском районе подобные инициативы не реализуются. Языковой компонент представлен уроками «родной язык» и «родная литература» в местных школах, а также функционированием специализированных башкирских «А» классов в МБОУ Башкирский лицей им. М. Бурангулова в селе Раевский. В данных классах проводятся уроки «родной (башкирский) язык» и «Литературное чтение на родном языке» по углубленной программе.

⁶ Портал грантов Главы Республики Башкортостан. URL: <https://грантыглавы102.pf/award/search/all> (дата обращения: 06.01.2026).

⁷ Реальное время. В Уфе прошли пикеты против закона о добровольном изучении языков. URL: <https://m.realnoevremya.ru/news/106461-v-ufe-proshli-pikety-protiv-zakona-o-dobrovolnom-izuchenii-yazykov> (дата обращения: 06.01.2026).

Башкирский язык также развивается в интернет-пространстве. На нем публикуются статьи на портале российской открытой интернет-энциклопедии «Рувикс», клипы в социальных сетях и новости. Активисты и волонтеры собрали параллельный корпус башкирского языка, в связи с чем стало возможным введение языка в онлайн-переводчики и создание «умной» колонки. Однако в социальных сетях преобладает использование русского языка. Хотя некоторые онлайн сообщества дублируют информацию и на башкирский (рис. 1), дискуссии и обсуждения на языке довольно редки.

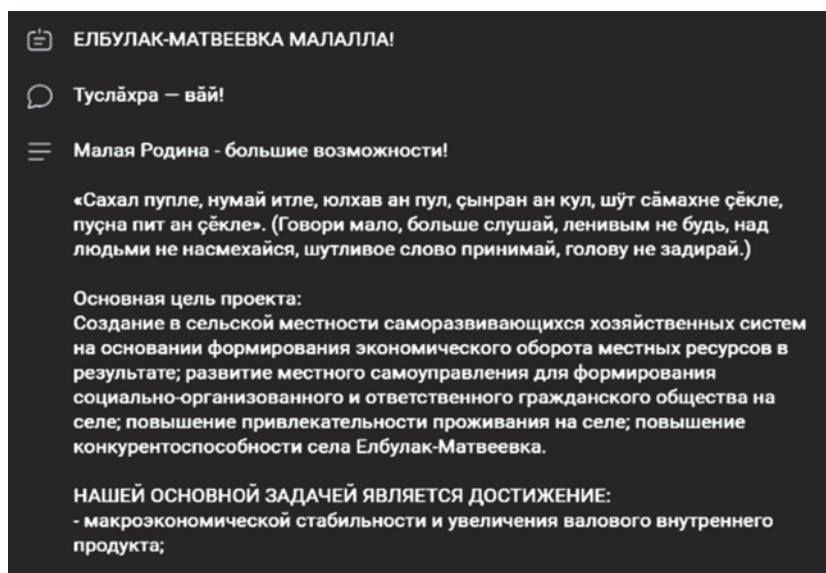


Рис. 1. Пример представленности башкирского языка в онлайн-сообществах
Fig. 1. An example of the representation of the Bashkir language in online communities

В социальных сетях и на официальном сайте Альшеевского района информация представлена преимущественно на русском языке. Вместе с тем, основной аудиторией данных ресурсов являются люди среднего и старшего возраста, и комментарии встречаются на обоих языках (рис. 2). Башкирский используется в семейных чатах и личных переписках (рис. 3). В большинстве случаев язык общения в семейном чате задается первым сообщением дискуссии, которому следуют собеседники разных возрастов.

Государственный статус башкирского и русского языков находит свое воплощение в регламентированной практике официального делопроизводства. Особое внимание уделяется визуальному равноправию: при оформлении информационных материалов тексты на башкирском и русском языках размещаются симметрично (слева/справа или сверху/снизу) с использованием идентичных по размеру шрифтов, что подчеркивает их равный юридический статус.

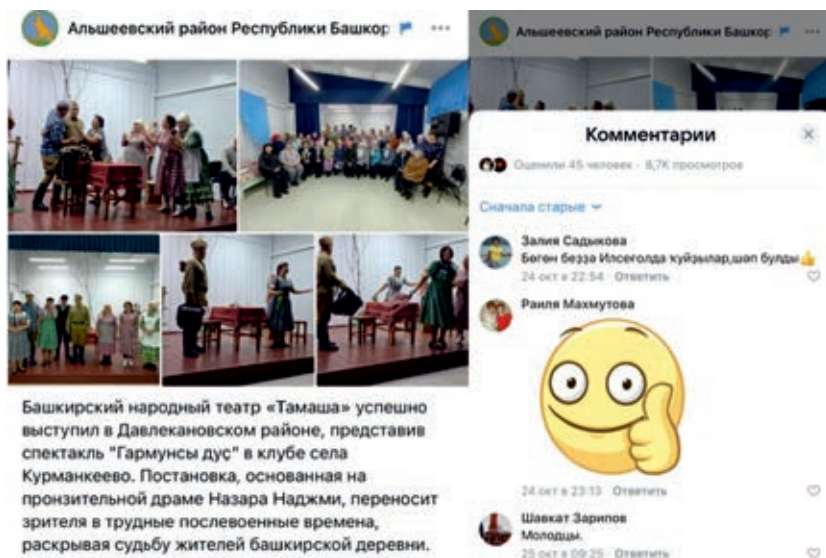


Рис. 2. Примеры публикаций в социальных сетях Альшеевского района

Fig. 2. Examples of publications on social networks in the Alsheevsky district

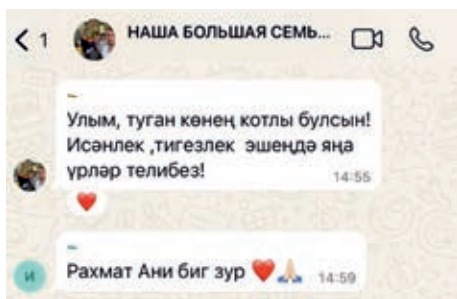


Рис. 3. Пример общения в семейном чате

Fig. 3. An example of communication in a family chat

В селах Раевский, Новосепаево, Шишма и Шафраново Альшеевского района преобладают надписи на русском языке, даже на локальных объявлениях и в частном бизнесе. В магазинах крупных сетей ограниченно встречается башкирский язык (рис. 4). При этом требование к визуальному оформлению языков соблюдаются не всегда. Стоит отметить, что языков иных этнических групп, проживающих в республике, в ландшафте выявлено не было. Однако информационные дорожные знаки дублируются на английский (рис. 5).

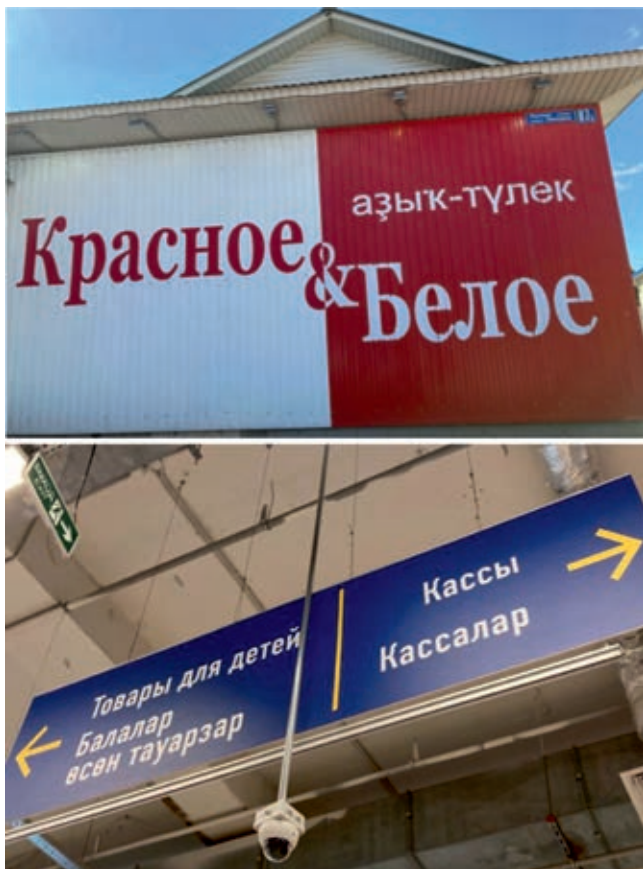


Рис. 4. Пример дублирования на башкирский язык вывески и информации в магазине крупной торговой сети

Fig. 4. An example of dubbing a sign and information in the Bashkir language in a store of a large retail chain



Рис. 5. Пример информационного дорожного знака с дублированием на английский язык

Fig. 5. Example of an information road sign with dubbing into English

4.1. Демографические данные респондентов

В ходе исследования собрано и обработано 107 анкет, демографические характеристики респондентов которых распределились следующим образом: 60 респондентов женского пола, 44 – мужского пола, 3 человека предпочли не указывать свой пол. Возрастной диапазон участников исследования составил от 17 до 25 лет, средний возраст – 19 лет.

Уровень образования респондентов распределился следующим образом: большинство (69 человек) имеют основное общее образование, остальные участники обладают различными уровнями образования – от среднего профессионального до высшего (рис. 6).

Профессиональная принадлежность информантов охватывает широкий спектр деятельности – от IT-сферы до правоохранительных органов, однако значительная часть респондентов на момент опроса являлась учащимися различных учебных заведений. География мест, где прошло детство респондентов, хотя и сконцентрирована преимущественно в селе Раевский, однако включает и другие населенные пункты Альшеевского района (села Дема, Жуково, Сим и др.), а также крупные города Республики Башкортостан (Уфа, Бирск, Салават). Некоторые участники исследования предпочли не указывать конкретный населенный пункт. Анкетирование позволило собрать большое количество данных в короткие сроки.

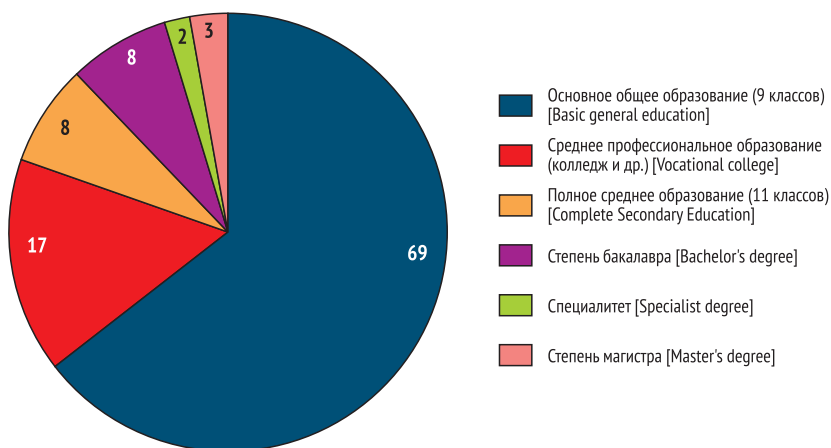


Рис. 6. Статистика результатов анкетирования по вопросу «Какое у Вас образование?»

Fig. 6. Statistics of the survey results on the question "What is your education?"

4.2. Языки и их сферы использования

Второй блок анкеты был направлен на исследование языковой компетенции и особенностей языкового поведения респондентов. Анализ ответов о родном языке выявил преобладание монолингвальной идентификации: большинство участников указали один родной язык – русский (73 случая), что составляет значительное большинство, за ним следуют башкирский (11 человек), татарский (9 человек), марийский (2 человека), таджикский и казахский (по 1 человеку). При этом наблюдались случаи билингвальной самоидентификации: сочетание русский и татарский (5 респондентов), татарский и башкирский (3 человека) и марийский и русский (1 человек). Особый интерес представляет уникальный случай признания родными сразу трех языков – русского, татарского и башкирского.

Оценка уровня владения языками по пятибалльной шкале (где 1 – отсутствие владения, 5 – свободное владение) показала характерную закономерность: максимальную оценку (5 баллов) преимущественно выбирали монолингвы или носители русского языка. В случае владения миноритарными языками уровень компетенции варьировался от 2 до 5 баллов, при этом только 9 респондентов признали полное отсутствие владения указанным родным языком.

Однако, несмотря на декларируемое владение миноритарными языками, абсолютное большинство участников отметили их редкое использование в повседневной практике. Исследование путей приобретения языковой компетенции (можно было выбрать несколько вариантов ответа) выявило, что основным институтом языковой социализации является семья (90% случаев). Значительную роль также играют образовательные учреждения: начальная школа (46%) и средняя/старшая школа (41%). Остальные каналы освоения языка вузы, профессиональная деятельность, языковые курсы) невладевшие родным языком, а также были представлены минимально (рис. 7).

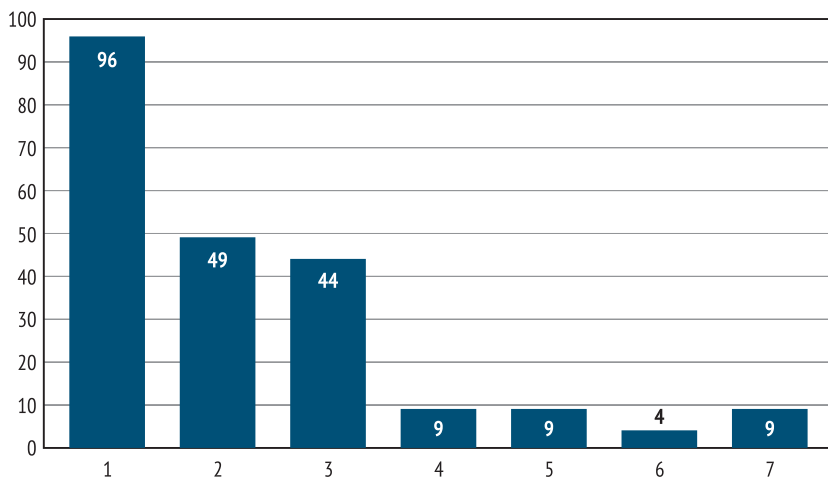


Рис. 7. Статистика ответа на вопрос «Каким образом Вы освоили родной язык?»:

1 – в семье; 2 – в начальной школе; 3 – в средней и старшей школе;
4 – в университете; 5 – на работе; 6 – на языковых курсах; 7 – не говорю на родном языке

Fig. 7. Statistics of the response to the question “How did you acquire your native language?”:

1 – within the family; 2 – in primary school; 3 – in secondary school;
4 – at university; 5 – at work; 6 – in language courses; 7 – i do not speak my native language

Данная часть анкеты позволила выявить четкую языковую доминанту – подавляющее большинство респондентов свободно владеют русским языком. Хотя для данного региона традиционно характерно многоязычие, языковые практики половины опрошенных оказались

монолингвальными, ограниченными только русским языком. Примечательно, что значительная часть респондентов демонстрирует билингвальную идентификацию, признавая родными как русский язык, так и язык своей этнической группы, при этом приобретая компетенцию в этих языках преимущественно в семейном кругу или в рамках школьного образования. Сфера использования миноритарных языков оказывается существенно ограниченной: они функционируют преимущественно в пространстве семейного и дружеского общения, значительно реже применяясь в образовательной или профессиональной сферах.

Интересные данные получены при анализе языкового состава семей респондентов: наиболее распространенными моделями оказались использование трех языков (русский, татарский и башкирский, 31%) и русский монолингвизм (30%). Особого внимания заслуживает зафиксированный случай языкового сдвига, отмеченный одним из респондентов: «Младшие дети в семье не разговаривают на других языках кроме русского. Но понимают о чем идет речь», что может свидетельствовать о начале процесса межпоколенческой языковой трансформации. Данное наблюдение особенно значимо в контексте предыдущих исследований, в которых отмечается низкая подверженность башкир языковой ассимиляции [Фатхутдинова, 2011, с. 283]. Также исследователи отмечают, что распространение русскоязычного общения, в том числе и в семьях, связано с процессами урбанизации и глобализации [Халиulina, 2022, с. 245].

Перспективы передачи языков следующему поколению выглядят неоднозначно: 77% опрошенных выразили намерение передавать свой родной язык детям, при этом мотивация варьировалась от прагматического «русский язык знают все» до идеологического «важно сохранить язык и культуру». Однако 18% респондентов (исключая русских монолингвов) отказались от этой идеи, аргументируя либо недостаточным уровнем собственной языковой компетенции, либо отсутствием практической необходимости, 5% участников воздержались от ответа. Полученные данные позволяют прогнозировать постепенную утрату миноритарных языков в семейной сфере и усиление тенденции к языковому сдвигу в сторону русского языка.

4.3. Этническая идентичность

Третий блок исследования был посвящен изучению этнического самосознания участников анкетирования. На вопрос о национальной принадлежности были получены результаты, отражающие сложную этническую структуру региона. Наиболее распространенным оказалось

моноэтническое самоопределение: русскими идентифицировали себя 39% респондентов, башкирами – 13%, татарами – 12%, марийцами – 4%. При этом 29% опрошенных продемонстрировали принадлежность сразу к двум этническим группам: «башкиры и русские», «русские и татары», «башкиры и татары», «русские и марийцы». Особый интерес представляет группа респондентов (3%), заявивших о трехкомпонентной этнической принадлежности, сочетающей русскую, башкирскую и татарскую идентичности.

Анализ этнического состава семей респондентов выявил две основные модели: моноэтнические семьи составляют 59% случаев, тогда как 41% семей представляют собой полиэтнические объединения, включающие от двух до шести различных этнических групп. Однако следует отметить, что этническая принадлежность семьи не всегда коррелирует с активностью участия в традиционных культурных практиках. Наиболее популярными мероприятиями, которые посещают респонденты, оказались свадебные обряды (включая мусульманский Никах), а также традиционные праздники различных культур: Сабантуй⁸, Курбан-байрам⁹, Ураза-байрам¹⁰, Наурыз¹¹, Масленица и Пасха.

Особый интерес представляет феномен межкультурного участия: как представители тюркских народов отмечают посещение православных праздников (в частности, Пасхи), так и русские респонденты принимают активное участие в мусульманских празднествах. Многие участники исследования демонстрируют вовлеченность в различные формы культурной деятельности: посещение концертов и спектаклей на миноритарных языках, участие в языковых олимпиадах, интерес к национальной музыке и танцам.

При этом отношение респондентов к таким мероприятиям остается неоднозначным:

- (1) В основном национальные праздники религиозные все, а я не отношу себя ни к одной религии. В детстве было интересно ходить на сабантуй, сейчас бы не пошла. (ж, 2000 г.р.)
- (2) Бываю но редко. Сабантуй, пасха, масленица, байрам. (ж, 2006 г.р.)

⁸ Сабантуй – праздник окончания весенних полевых работ у татар и башкир.

⁹ Курбан-байрам – исламский праздник окончания хаджа, отмечаемый через 70 дней после праздника Ураза-байрам.

¹⁰ Ураза-байрам – исламский праздник, отмечаемый в честь окончания поста в месяце Рамадан.

¹¹ Наурыз – праздник прихода весны и Нового года по астрономическому солнечному календарю.

(3) стараюсь соблюдать традиции и обычаи, потому что это моя национальность (ж, 2005 г.р.)¹²

Вопрос о влиянии места проживания на национальную идентификацию вызвал неоднозначные ответы: 46% респондентов признали такое влияние, 35% его отрицали, 5% человек выбрали промежуточный вариант «50/50», а 14% предпочли воздержаться от ответа. Эти данные свидетельствуют о сложном характере формирования этнического самосознания, где географический фактор играет важную, но не определяющую роль, взаимодействуя с другими аспектами социализации и личного опыта.

4.4. Анализ корреляции языковой и этнической идентичности

Для установления взаимосвязей между языковыми практиками и этническим самосознанием была проанализирована выборка наиболее репрезентативных ответов (табл. 1). Результаты показали, что полное совпадение языковой и этнической идентичности наблюдается у 58% респондентов (62 человека), что подтверждает наше первоначальное предположение о преобладании такой корреляции в сельской местности. Особый интерес представляет группа респондентов, относящих себя к двум и более этническим группам: большинство из них оказались фактическими монолингвами, использующими лишь один из двух потенциально возможных языков. Примечательно, что значительная часть таких респондентов утратила язык своей этнической группы, перейдя на русский как основной язык коммуникации.

5. Выводы

Проведенное исследование, направленное на изучение идентичностей сельской молодежи Альшеевского района, позволило выявить факторы формирования языковых и этнических идентичностей. Комплексное применение методов анкетирования, цифровой этнографии и анализа языкового ландшафта позволило зафиксировать не только декларируемые установки респондентов, но и объективные условия, в которых эти идентичности формируются.

Лингвистический ландшафт выступает в роли визуального маркера, демонстрирующего иерархию языков. Доминирование русского языка на вывесках, официальных объявлениях и дорожных указателях в тех же селах, где компактно проживают башкиры и татары,

¹² Орфография и пунктуация респондентов в примерах сохранены.

Таблица 1

Соотношение языковых и этнических идентичностей
[The relationship between linguistic and ethnic identities]

Родной язык [Native language]	Заявленная национальность [Declared nationality]								
	Русские [Russians] (41)	Башкиры [Bashkirs] (13)	Татары [Tatars] (13)	Марийцы [Mari] (4)	Татары и русские [Tatars and Russians] (12)	Башкиры и русские [Bashkirs and Russians] (6)	Башкиры и татары [Bashkirs and Tatars] (5)	Марийцы и русские [Mari and Russians] (2)	Башкиры, русские и татары [Bashkirs, Russians and Tatars] (3)
Русский [Russian] (72)	41	3	3	2	10	5	1	1	2
Башкирский [Bashkir] (11)	–	9	–	–	–	1	1	–	–
Татарский [Tatar] (9)	–	1	6	–	2	–	–	–	–
Марийский [Mari] (2)	–	–	–	2	–	–	–	–	–
Татарский и русский [Tatar and Russian] (5)	–	–	4	–	–	–	–	–	–
Башкирский и татарский [Bashkir and Tatar] (3)	–	–	–	–	–	–	3	–	–
Марийский и русский [Mari and Russian] (1)	–	–	–	–	–	–	–	1	–
Башкирский, русский и татарский [Bashkir, Russian and Tatar] (1)	–	–	–	–	–	–	–	–	1

способствует языковой ассимиляции. Публичное пространство конструирует представлению о русском как о языке официальном, универсальном и престижном, в то время как миноритарные языки маргинализируются, что напрямую влияет на их воспринимаемую социальную ценность.

Цифровая среда, будучи ключевым пространством социализации молодежи, усиливает и дублирует сложившуюся иерархию. Русский язык доминирует в официальных группах, новостных пабликах и большей части пользовательского контента, связанного с районом. Это формирует у молодого поколения устойчивую привычку и практическую необходимость использования русского языка для любой публичной деятельности. Миноритарные языки оттесняются в приватные, «невидимые» для широкого сообщества зоны (личные переписки, семейные чаты), что сужает их функциональный диапазон и закрепляет их статус как «домашних», а не общественных.

На этом фоне данные анкетирования раскрывают внутренний конфликт. Несмотря на сохранение более традиционного образа жизни в сельской местности, процесс общения и передачи языка в семьях подвергается изменениям. С одной стороны, молодежь демонстрирует сильную примордиалистскую установку, воспринимая родной язык как унаследованный символ этничности. У 58% респондентов наблюдается полное совпадение этнического самосознания и языковой принадлежности. Особенно показательным стал феномен полиэтнической самоидентификации, которая у четверти опрошенных сочетается с преимущественно русскоязычной практикой или символическим признанием языка этнической группы в качестве родного без реального владения им. С другой стороны, их реальные практики и даже уровень владения миноритарными языками определяются условиями, созданными первыми двумя факторами. Результат – широко распространенная символическая идентичность: язык своей этнической группы признается «родным» на декларативном уровне, но в повседневной жизни доминирует русский.

Библиографический список / References

Баранова, Федорова, 2017 – Баранова В.В., Федорова К.С. (Не)видимость и (вне)находимость: трудовые мигранты и языковой ландшафт Санкт-Петербурга // Городские исследования и практики. 2017. Vol. 2. No. 1. С. 103–121. DOI: 10.17323/usp212017103-121 [Baranova V.V., Fedorova K.S. (In)visibility and (non) existence: Labor migrants and the St. Petersburg linguistic landscape. *Urban*

Studies and Practices. 2017. Vol. 2. No. 1. Pp. 103–121. (In Rus.). DOI: 10.17323/usp212017103-121]

Беликов, Крысин, 2001 – Беликов В.И., Крысин В.И. Социоллингвистика: учебник для вузов. М., 2001. [Belikov V.I., Krysin V.I. *Sotsiolingvistika [Sociolinguistics]: A textbook for universities*. Moscow, 2001.]

Вахтин, Головкин, 2004 – Вахтин Н.Б., Головкин Е.В. Социоллингвистика и социология языка. СПб., 2004. [Vakhtin N.B., Golovko E.V. *Sotsiolingvistika i sotsiologiya yazyka [Sociolinguistics and sociology of language]*. St. Petersburg, 2004.]

Искужина, 2017 – Искужина Н.Г. Языковая ситуация в Республике Башкортостан на современном этапе // Политическая лингвистика. 2017. № 5. С. 194–199. [Iskuzhina N.G. The linguistic situation in the Republic of Bashkortostan at the present stage. *Politicheskaya lingvistika*. 2017. No. 5. Pp. 194–199. (In Rus.)]

Камалова, 2014 – Камалова Г.Р. Языковая идентичность современной молодежи (по материалам этносоциологических исследований в Республике Башкортостан) // Грамота. 2014. Вып. 3 (41). С. 103–105. [Kamalova G.R. Linguistic identity of modern youth (based on ethnosociological research in the Republic of Bashkortostan). *Gramota*. 2014. Issue 3 (41). Pp. 103–105. (In Rus.)]

Тишков, 2003 – Тишков В.А. Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии. М., 2003. [Tishkov V.A. *Rekviem po etnosu: Issledovaniya po sotsialno-kulturnoy antropologii [Requiem for an ethnos: Research in socio-cultural anthropology]*. Moscow, 2003.]

Фатхутдинова, Сафина, 2011 – Фатхутдинова А.И., Сафина Э.Ф. Языковой фактор в этнической социализации молодежи в полинациональном регионе (по данным этносоциологических исследований в Республике Башкортостан) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. № 1 (31). С. 282–287. [Fatkhutdinova A.I., Safina E.F. The language factor in the ethnic socialization of youth in a multinational region (based on ethnosociological research in the Republic of Bashkortostan). *Problemy istorii, filologii, kultury*. 2011. No. 1 (31). Pp. 282–287. (In Rus.)]

Халиулина, 2022 – Халиулина А.И. Языковой фактор в формировании этнической идентичности (по данным этносоциологических опросов в Башкортостане) // Позитивный опыт регулирования этносоциальных и этнокультурных процессов в регионах Российской Федерации. Казань, 2022. С. 241–248. [Khaliulina A.I. The language factor in the formation of ethnic identity (according to ethnosociological surveys in Bashkortostan). *Pozitivnyy opyt regulirovaniya etnosotsialnykh i etnokulturnykh protsessov v regionakh Rossiyskoy Federatsii*. Kazan, 2022. Pp. 241–248. (In Rus.)]

Bloomfield L. *Language*. University of Chicago Press, 1984.

Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2nd ed. Cambridge University Press, 1997.

Romaine S. *Bilingualism*. 2nd ed. Oxford, 1995.

Статья поступила в редакцию 31.05.2025
The article was received 31.05.2025

Сведения об авторе / About the author

Виноградова Полина Александровна – стажер-исследователь Центра социокультурных и этноязыковых исследований факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Polina A. Vinogradova – research intern at the Centre for Sociocultural and Ethnolinguistic Studies of the Faculty of Humanities, HSE University, Moscow

E-mail: vinograd_va@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-32-48

УДК 811.161.1+.163.41

М.Э. Де Пой

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Номинации действий пользователей Интернета в русской и сербской онлайн-коммуникации

В статье рассматривается адаптация к морфологической и словообразовательной системам русского и сербского языков заимствованных из английского языка глаголов, называющих действия пользователей Интернета в неформальной онлайн-коммуникации, таких как рус. *лайкать*, *хейтить*, *постить*, *пеностить*, серб. *lajkovati*, *hejtovati*, *postovati* и т.д. Проводится сопоставление особенностей употребления и деривационного потенциала подобных глагольных неологизмов в двух славянских языках. В русском языке активна префиксация таких глаголов при помощи приставок *от-*, *за-* и *про-*. В сербском языке префиксация менее активна, т.к. подобные заимствованные глаголы обычно являются двувидовыми. Представлены результаты анкетирования сербских информантов, подтверждающие преимущественное использование бесприставочных заимствованных глаголов как двувидовых.

Ключевые слова: русский язык, сербский язык, деривация, глаголы, неологизмы, англицизмы, онлайн-коммуникация

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда № 23-18-00260, <https://rscf.ru/project/23-18-00260/>

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Де Пой М.Э. Номинации действий пользователей Интернета в русской и сербской онлайн-коммуникации // Рема. Rhema. 2026. № 2. С. 32–48. DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-32-48



M. De Poi

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Nominations of Internet users' actions in Russian and Serbian online communication: A comparative analysis (against the background of the English language)

The article discusses the adaptation of verbs borrowed from English to the morphological and word-formation systems of Russian and Serbian. These verbs describe the actions of Internet users in informal online communication, such as Russian *laykat'*, *heytit'*, *postit'*, *repostit'*, Serbian *lajkovati*, *hejtovati*, *postovati*, etc. A comparison is made of the features of usage and derivational potential of such verbal neologisms in the two Slavic languages. In Russian, prefixation of such verbs with the prefixes *ot-*, *za-*, and *pro-* is active. In Serbian, prefixation is less active, since such borrowed verbs are usually bi-aspectual. The results of a survey of Serbian informants are presented, confirming the predominant use of unprefixated borrowed verbs as bi-aspectual verbs.

Key words: Russian language, Serbian language, derivation, verbs, neologisms, anglicisms, online communication

Acknowledgments. This study was supported by the Russian Science Foundation grant No. 23-18-00260, <https://rscf.ru/project/23-18-00260/>

FOR CITATION: De Poi M. Nominations of Internet users' actions in Russian and Serbian online communication: A comparative analysis (against the background of the English language). *Rhema*. 2026. No. 2. Pp. 32–48. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-32-48

1. Вступление

В силу своей специфики Интернет становится источником множества новых понятий, связанных с компьютерно опосредованным процессом неформальной коммуникации. Пользователи социальных сетей в процессе общения выполняют различные действия: пользуются браузерами, публикуют тексты или другие материалы, оценивают публикации других участников коммуникации, пересылают друг другу файлы, блокируют других пользователей или снимают блокировку и т.д. Соответственно, возникает потребность в номинациях данных действий, при этом славянские языки активно заимствуют необходимые глагольные номинации из английского языка, см. об этом [Prčić, 2005, 2021; Tošović, Wonisch, 2016; Драгичевич, 2018, 2023; Bozděchová, 2019], поскольку первично они возникают именно в англоязычном интернет-пространстве. В настоящей статье сопоставляются особенности процесса заимствования подобных глаголов в русском и сербском языках, а также их конкуренция с синонимичными славянскими номинациями.

В разных славянских языках-реципиентах заимствование таких лексем происходит с некоторыми отличиями. Прежде всего это касается объема заимствований. Ранее нами был сделан вывод о более интенсивном процессе заимствования в этой тематической области в чешском языке по сравнению с русским [Петрухина, Де Пой, 2024]. В сербском языке также наблюдаются различия в количестве и инвентаре заимствуемых глаголов. Например, в текстах сербской интернет-коммуникации фиксируется лексема *blogovati*, тогда как в русском языке глаголы **бложить* или **блогать* являются неупотребительными. В то же время в сербском языке не фиксируется эквивалент глаголу *флудить* 'отправлять сообщения не по теме'.

Так как рассматриваемые глагольные неологизмы употребляются в общем жаргоне пользователей Сети, в Национальном корпусе русского языка они практически не зафиксированы. Поэтому для их изучения мы используем Генеральный интернет-корпус русского языка (ГИКРЯ, <http://www.webcorpora.ru/>), а также актуальные тексты из Рунета, преимущественно из соцсети ВКонтакте. Источники материала сербского языка – корпус Serbian Web проекта CLARIN.SI, а также актуальные сербские интернет-страницы.

2. Семантическая адаптация

Попадая в славянскую языковую среду, подобные англицизмы подвергаются адаптации на всех уровнях. Одна из их особенностей заключается в том, что семантика английских лексем претерпевает изменения

при попадании в славянские языки. Английские глаголы, лежащие в основе подобных заимствований, исходно обозначают обычные действия или состояния, связанные не только с интернет-коммуникацией: ср. *to post* ‘разместить’, *to like* ‘нравиться’ и т.д. При употреблении в интернет-коммуникации у подобных английских глаголов появились новые значения. Так, например, у глагола *to post* в Cambridge Dictionary фиксируются такие значения как (1) ‘to stick or pin a notice on a wall in order to make it publicly known’ и (2) ‘to publish something such as a message or picture on a website or using social media’. Оба эти значения связаны с размещением какого-либо текстового объекта (включая невербальные сообщения, например, картинки) в публичном пространстве. Ср. примеры:

(1) Company announcements are usually *posted* (up) on the noticeboard. (Cambridge Dictionary¹)

‘Объявления компании обычно размещаются (вывешиваются) на доске объявлений.’

a. I never *post* anything on the Internet that I wouldn’t want my boss to see. (Cambridge Dictionary)

‘Я никогда не публикую в Интернете то, что не хотела бы, чтобы увидел мой начальник.’

b. She hardly ever *posts* on Facebook². (Cambridge Dictionary)

‘Она почти никогда не публикует посты в Facebook³.’

c. Somebody’s been *posting* obscene messages in this chat room. (Cambridge Dictionary)

‘Кто-то публикует непристойные сообщения в этом чате.’

В славянские же языки корневая морфема *-post-* была заимствована только в значении, связанном с онлайн-коммуникацией, – ‘разместить текстовое или иное сообщение в публичном пространстве Интернета’. Поэтому, например, неологизм *запостить* означает только публикацию сообщения в социальных сетях. Аналогичное явление наблюдается и в сербском языке. Так, глагол *postovati*, образованный от того же английского слова, в сербском языке также обозначает публикацию текста в Интернете.

¹ Здесь и далее: Cambridge Dictionary – POST. *Cambridge Dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/post> (accessed: 28.02.2025).

² Facebook принадлежит компании Мета, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.

³ Facebook принадлежит компании Мета, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.

3. Графическая адаптация

Кириллический алфавит не оставляет возможности использовать транслитерацию, поэтому в русском языке графический облик заимствованных лексем отражает их произношение в английском языке. Ср. следующие примеры:

- (2) Он *залайкал* меня до потери сознания.⁴ (ср. англ. *to like*)
- (3) Даню Милохина *захейтили* участники шоу «Танцы на ТНТ», где он недавно выступал со своим новым треком. (ср. англ. *to hate*)
- (4) Представил как хостинг-провайдер каждую ночь проверяет не *зааплоудил* ли кто у него где-нибудь на хостинге страничку «Азино-Улкан» или одностраничный сайт «Ориблейма»⁵. (ср. англ. *to upload*)

Транслитерация заимствованных основ в текстах интернет-коммуникации встречается гораздо реже, в сущности, это единичные случаи. При этом сама возможность таких графических вариантов обусловлена, по-видимому, письменной формой интернет-коммуникации. То, что эти тексты не воспринимаются на слух, а читаются глазами, сглаживает потенциальное неблагозвучие основ с зиянием, нарушающими принципы построения русского слова. Ср. примеры неологизмов, образованных от англ. *to upload*:

- (5) Давайте *улоадить* новые картинки в [адрес сайта] тогда их можно вклеивать в любую Вику.
- (6) Когда уже заполняешь форму на ЕЕ (уже после того как отобрали по баллам) – там где просят *зааплоадить* документы об образовании – нужно только сам WES приаттачить? или скан диплома?

В примере (1) заимствованная основа полностью транслитерируется. В примере (2) часть заимствованной основы транскрибируется, а часть передается при помощи транслитерации (*зааплоадить* вместо *зааплоудить*).

В сербском языке, использующем и кириллицу, и латиницу, в настоящее время при коммуникации в интернет-пространстве в основном употребляется латиница. В частности, именно с онлайн-коммуникацией связано возникновение так называемой «лысовицы», когда при письме латиницей опускаются диакритические знаки. Ср. традиционное

⁴ Здесь и далее примеры без ссылок приводятся из ГИКРЯ.

⁵ Все примеры приведены в авторской орфографии и пунктуации.

написание, такое как 1) *Ako lajkuješ, odmah odlajkuj i to je to* ('Если поставила лайк, сразу же отлайкни, и все'), где звук [ʃ] в окончании 2 л. ед. ч. глагола передан при помощи графемы сербского латинского алфавита *š*, и 2) *Na primer, ako neki umetnik zakaci na FB sliku svojih radova, a ti lajkujes, to je kao da si mu rekao bravo, samo napred, svidja mi se tvoj rad* ('Например, если художник загружает фотографию своей работы в Facebook⁶, и вы ее лайкаете, это все равно что сказать ему: «Молодец, так держать, мне нравится твоя работа»'), где это же окончание графически оформлено с использованием графемы базовой латиницы *s* без надстрочного знака. В данном случае подобное опущение диакритических символов прослеживается и в других словоформах (в частности, *zakaci* вместо *zakači*), что говорит о том, что это не опечатка, а осознанный выбор автора. По нашим наблюдениям, в сербском языке преобладают адаптированные написание, например *Juče sam tvitovala usmeno* 'Вчера я написала твит'; ср. англ. *Twitter*). Неадаптированные варианты в текстах интернет-коммуникации тоже встречаются, но, как и в русском языке, нечасто, например: *Hashtagovati ili ne hashtagovati, pitanje je sad!* ('Хештегать или не хештегать, вот в чем вопрос!').

4. Морфологическая и словообразовательная адаптация

Словообразовательная адаптация заимствованных неологизмов заключается в оформлении заимствованной основы при помощи славянских словообразовательных аффиксов. В русском языке для этого в основном используются суффикс *-и-* (*постить*, *репостить* и т.д.), менее частотен суффикс *-а-*, при помощи которого оформляется, например, глагол *лайкать*. Иногда встречается суффикс *-ова-* (*хайповать*), но значительно реже. В сербском языке для оформления заимствованной основы, как правило, используются суффиксы *-ова-* (ср. лексемы *lajkovati*, *hejtovati* и т.д.) Суффиксы *-а-* и *-и-* также могут участвовать в адаптации таких глаголов. И хотя исследователями высказывается точка зрения, что данные суффиксы в настоящее время не принимают активного участия в адаптации глагольных заимствований (см., например, [Спасоевич, 2015, с. 222]), конкурируя с суффиксами *-ова-*, *-ира-* и *-иса-*, некоторые дериваты с данным суффиксом оказываются более частотными. Например, глагол *izguglati* 'загуглить' с суффиксом *-а-*, по данным корпуса PDRS, насчитывает 324 употребления, тогда как синонимичный глагол *izguglovati* с суффиксом *-ова-* — только 12. Также при оформлении заимствованных глаголов используются суффиксы

⁶ Facebook принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.

-*ira*- и -*isa*- [Спасоевич, 2015, с. 222]. Однако, по данным сербских информантов, суффикс -*ira*- при адаптации подобных глаголов в сербском языке не является употребительным.

В ходе дальнейшей словообразовательной адаптации к системе языка-реципиента заимствованные глагольные неологизмы начинают вовлекаться в деривационные процессы, и от них начинают образовываться новые производные глаголы. В русском языке весьма активна приставочная модель словообразования. И поскольку префиксация в славянских языках тесно связана с видообразованием, то образование приставочных дериватов совершенного вида (СВ) от бесприставочных заимствованных глаголов несовершенного вида (НСВ) демонстрирует также процесс их адаптации к системе русского глагольного вида. Ср. пары глаголов несовершенного и совершенного вида, находящихся в отношении словообразовательной мотивации: *лайкать*^{НСВ} – *залайка-кать/отлайкать/пролайкать*^{СВ}, *репостить*^{НСВ} – *зарепостить/отрепостить*^{СВ} и т.д.

В русском языке наиболее частотными приставками, использующимися при деривации от таких глаголов, являются *за-* (*залайка-кать*, *запостить*, *зарепостить*, *захейтить* и т.д.), *про-* (*пролайкать*, *про-репостить* и т.д.) и *по-* (*полайкать*, *постримить*, *похейтить* и т.д.); менее частотными являются приставки *от-* (*отлайкать*, *отрепостить* и т.д.) и *на-* (*налайкать*, *нарепостить* и т.д.). Так, путем поиска всех словоформ заимствованных глаголов, содержащих приставки *за-*, *от-*, *про-*, *по-* и *на-* (другие приставки не рассматривались в связи с их незначительной представленностью в полученной ранее выборке, включающей все возможные приставки (запрос типа [lemma="*лай-кать"]|[lemma="*постить"]|[lemma="*хейтить"] и т.д.) Для получения выборки глаголов с указанными приставками был составлен запрос типа [lemma="залайка-кать"]|[lemma="запостить"]|[lemma="зарепостить"]|<...>|[lemma="полайкать"]|[lemma="попостить"]|[lemma="порепостить"]|<...>|[lemma="отлайкать"]|[lemma="отпос-тить"]|[lemma="отрепостить"]|и т.д.]. В результате была получена выборка из 212 599 контекстов, что отражает количество употреблений приставочных глаголов совершенного вида, представляющих наиболее распространенные в данной семантической группе словообразовательные гнезда. Затем по аналогичному запросу были получены данные по каждой приставке (запрос типа [lemma="залайка-кать"]|[lemma="за-постить"]|[lemma="зарепостить"]|[lemma="заскринить"]|[lemma="за-стримить"]|[lemma="зафлудить"]|[lemma="заспамить"]|[lemma="захей-тить"]|[lemma="затроллить"]]). В результате было выявлено, что среди 212 599 примеров частотность дериватов с приставкой *за-* составила

140 523 употреблений, с приставкой *по-* – 32 097 употреблений, с приставкой *про-* – 25 816 употреблений, с приставкой *на-* – 7234 употреблений, с приставкой *от-* – 6929 употреблений.

Между данными приставками отмечаются отношения синонимии и конкуренции: все они могут выражать значение интенсивности и заменять друг друга в некоторых контекстах. Ср. следующие примеры, в которых однокоренные глаголы с разными приставками *за-* и *от-* выражают значение интенсивности, поддерживаемое интенсификаторами *до потери сознания* и *по полной*:

(7) Он *залайкал* меня до потери сознания.

(8) Редко прошу вас, но в этот раз прошу зайти и *отлайкать* его по полной!

В то же время разные приставки могут выражать различные нюансы значения. Например, приставка *про-* обычно выражает последовательное совершение действия по отношению к группе однотипных объектов: *пролайкать* все записи на странице – это значит поставить лайк на каждую из них. Приставки *от-* и *за-* связаны с другими способами действия, поэтому замена приставки *про-* на эти приставки не всегда возможна. Ср. пример *давай, пролайкай ему все записи, пиши, звони, говори что любишь его*, где нельзя заменить глагол *пролайкать* на *отлайкать* или *залайкавать* в силу особенностей контекста (*все записи*).

Приставка *от-* при присоединении к некоторым глаголам может выражать значение отмены ранее совершенного действия, названного мотивирующим глаголом. Например, *отлайкать* ‘отменить лайк’, *отбанить* ‘снять блокировку’ (бан) и т.д. Ср. следующие примеры:

(9) Не надо писать сообщения с просьбой *отбанить*! Нужно было думать головой, когда нарушали правила!

(10) Местные одмины даже испугались и забанили. Правда, потом *отбанили*.

Рассматриваемые неологизмы в русском языке допускают и суффиксальную деривацию, обычно с суффиксом *-ну-*. Но если приставочные дериваты образуются практически от всех (за редким исключением) заимствованных основ, то суффиксация охватывает меньший круг заимствованных лексем – *лайкнуть* и *репостнуть*. Суффикс *-ну-* в таких глаголах выражает значение однократности, что соответствует характеру совершаемого действия (лайк ставится один раз путем нажатия на кнопку в интерфейсе соцсети, репост записи также представляет собой однократное действие).

При этом интересны встречающиеся случаи префиксации подобных суффиксальных дериватов:

- (11) Если не понравится – всегда можно *отлайкнуть* обратно
- (12) зайти на аккаунт 1q2w3e5t подписаться отписаться и так 4 раза потом написать в ком +подписчики потом лайкнуть видео *отлайкнуть* и так также 5 раз. (<https://yandex.ru/q/>)
- (13) Почему нельзя обратно *отлайкнуть* или *отдизлайкнуть*? (<https://forum.littleone.ru/>)

Интересно, что в примере (13) глагол *отлайкнуть* в значении ‘убрать ранее поставленный лайк’ мотивирован бесприставочным суффиксальным глаголом совершенного вида *лайкнуть*, в то время как случае с глаголом *отдизлайкнуть* приставка *от-* присоединяется уже к глаголу *дизлайкнуть* в значении ‘поставить оценку «Не нравится»’, в котором выделяется также приставка *диз-*. При кажущейся близости значения (в обоих случаях речь идет о выражении отрицательной оценки публикации или отсутствия положительной) глагол *отдизлайкнуть* не является избыточным, поскольку в данном примере, по всей видимости, описывается такой интерфейс, где существует возможность двух оценок (*лайк* или *дизлайк*), каждую из которых можно как поставить, так и убрать. В случае же с другими интерфейсами, где есть возможность только положительной оценки, которую затем можно при желании отменить, более уместным для выражения последнего действия будет использование глагола *отлайкнуть*.

В сербском языке, как уже было отмечено, бесприставочные заимствованные глаголы, описывающие онлайн-коммуникацию (*lajkovati*, *postovati*, *šerovati*, *hejtovati*, *spamovati* и т.д.), в основном употребляются как двувидовые [Спасоевич, 2015, с. 221; Милякович, 2016, с. 246; Балек, 2021, с. 63]. Результаты проведенного нами в 2024 г. анкетирования подтверждают это. В эксперименте принимали участие носители сербского языка, владеющие русским языком на уровне, достаточном для понимания вопросов анкетирования и анализа предложенного языкового материала (преподаватели русского языка, филологи). Ответы были получены от 6 человек. Информантам предлагались короткие контексты на русском языке с приставочными заимствованными глаголами, и предлагалось ответить, как они могли бы выразить тот же смысл на сербском языке.

Результаты проведенного опроса показывают, что большинство участников анкетирования предложили перевод русского контекста с приставочным или суффиксальным глаголом совершенного вида при помощи сербского бесприставочного глагола.

Так, для контекста «Твоя мама лайкнула (‘поставила лайк один раз’) мне фотографию ВКонтакте» 3 человека предложили вариант перевода суффиксального глагола совершенного вида *лайкнула* при помощи заимствованного неологизма *lajkovala*, 2 человека предложили синонимичную конструкцию *svidati se* ‘нравиться’, 1 человек предложил оба варианта. Для контекста «Мой друг полайкал пост про пересдачу» ‘поставил лайк один раз’ 5 человек предложили перевод глаголом *lajkovati*, 1 человек – синонимичной конструкцией. Для контекста «Пожалуйста, вступите в группу и полайкайте немного записи на странице», где приставка *по-* выражает значение ограниченной длительности, 5 человек предложили бесприставочный глагол *lajkujte*, 1 человек – синонимичной конструкцией *kliknite na svidajte* ‘нажмите на лайк’. Таким же образом распределились варианты перевода глагола *залайкать* в контексте «Он залайкал меня до потери сознания», где приставка *за-* выражает значение интенсивности. При этом значение интенсивности, которое в контекстах на русском языке выражалось приставкой, сербские информанты выражали при бесприставочном глаголе лексически, используя такие конструкции как *lajkovaо много puta* ‘лайкнул много раз’, *много lajkovaо* ‘много полайкал’ и т.д.

Аналогичная ситуация сложилась с другими заимствованными глаголами. Например, глагол *репостить* и его производные *зарепостить*, *отрепостить* участники опроса переводили на сербский язык бесприставочным глаголом *repostovati*, а также сербскими синонимами. Ср. следующие контексты и варианты перевода:

- (14) Я посмотрела старые фото, не удержалась и *зарепостила* их на стену.
 ‘сделала репост один раз’ – бесприставочный *repostovati* (4 человека), синонимичная конструкция *podeliti sadrzaj na svojoj stranici* ‘поделиться контентом на своей странице’ (1 человек), синонимичный глагол *staviti* ‘опубликовать, выложить’ (1 человек).
- (15) Она «*зарепостила*» кулинарными рецептами всю страницу [ВКонтакте], хотя не умеет даже варить пельмени.
 ‘сделала репост много раз’ – бесприставочный глагол *repostovati* (2 человека), синонимичный глагол *podeliti* (4 человека)
- (16) Мы выбрали бездомного котенка. *Отрепостите*, пожалуйста, это объявление!
 ‘сделать репост много раз’ – бесприставочный глагол *repostovati* (1 человек), синонимичные глаголы *podeliti*, *objaviti* (5 человек).

В тех немногочисленных случаях, когда информанты предлагали для перевода приставочный глагол, использовалась, как правило, приставка *ис-/из-*, демонстрирующая в последнее время значительную экспансию в сербском языке [Ајџановић, 2018, с. 13; Miljković, 2018]. Так, для контекста *Бедног Чонгука совсем захейтили*, помимо бесприставочного *hejtovati* (1 человек), несколькими информантами был также предложен вариант *ishejtovati* (5 человек). Также нам встречались и другие производные глаголы с данной приставкой: *isspamovati* (4 человека из 6 наряду с бесприставочным *spamovati*), *izguglati* (не фигурировал в опросе) и т.д. Данная приставка в сербском языке выражает, как правило, значение интенсивности и многократности [Милякович, 2020, с. 389].

Отметим, что при деривации в русском языке приставка *ис-/из-*, напротив, практически не представлена, что связано с ее стилистической маркированностью. В современном русском языке данная приставка является книжной. Неформальная же коммуникация в Интернете в русском языке связана с повседневно-бытовым дискурсом и стилистической сниженностью, поэтому использование данной приставки при деривации от новых заимствованных глаголов в текстах неформальной интернет-коммуникации невозможно. В сербском же языке приставка *ис-/из-* стилистически нейтральна и поэтому свободно присоединяется к заимствованным корням. Ср. примеры:

- (17) Pokušao sam juče da *izguglam* nešto što mi je u sećanju ostalo kao teorija razbijenog prozora (deto.rs)
 ‘Вчера я попытался *прогуглить* то, что осталось в моей памяти, как теория разбитого окна’
- (18) Ja sad *izlajkovao* nešto od pre 7 meseci pa zapamtio autora teme a odatle i pitanje (<https://forum.krstarica.com/>)
 ‘Мне просто *понравилась* статья семимесячной давности, и я вспомнил автора темы, отсюда и вопрос.’
- (19) Njihov mlađi sin, veliki fan Bitlsa, odmah je *ishejtovao* trejler, na svim jezicima sveta. [Prčić et al., 2021, p. 278]
 ‘Их младший сын, большой поклонник Битлз, сразу же *отхейтил* трейлер на всех языках мира.’

В то же время в сербском языке, как и в русском (приставка *от-*), отмечены примеры употребления приставки *од-* в значении отмены ранее совершенного действия. Ср. следующие примеры употребления глагола *odlajkovati*:

(20) kako *odlajkovati* odgovooooorrr? hitnoooooooo, ako neko zna neka kazeeeee. (<https://ask.fm/FilipOreski9>)

‘как *снять лайк* с ответа [на сообщение]? срочно, если кто-то знает, пусть скажет.’

(21) Izvini medena, evo sad ću da *odlajkujem* taj Alterov post.

(<https://forum.krstarica.com/>)

‘Извини, милая, сейчас я *сниму лайк* с этого поста Альтера.’

(22) Lajkovala sam bivšem slučajno sliku na instagramu⁷ i odmah *odlajkovala*. 5 dana razmišljam da li je vidio lajk.

(<http://ispovesti.com/ispovest/2461852>)

‘Я случайно поставила лайк на фотографию бывшего в Инстаграме⁸ и сразу же *убрала его*. [Уже] 5 дней думаю, видел ли он лайк.’

Суффиксация в сербском языке, по-видимому, не является употребительной моделью: в корпусе SrWaC представлено всего два примера глагола *lajknuti*:

(23) Uklonite one stranice koje vas više ne zanimaju ili koje ste *lajknuli* na nečiji nagovor (SrWaC)

‘Удалите страницы, которые вас больше не интересуют или которые вы *лайкнули* по чьему-то настоянию’

(24) I činjenica je da je mnogo lakše *lajknuti* ili retvitnuti nešto, nego na nekom blogu objasniti zašto je neki post lajknut ili retvitnut (SrWaC).

‘Дело в том, что *поставить лайк* или сделать ретвит гораздо проще, чем объяснять в блоге, почему тот или иной пост был лайкнут или ретвитнут.’

М. Милякович отмечает наличие такой модели: «возможность образовать глагол СВ *лајкнути* существует, но этот глагол чаще встречается на хорватских веб-страницах» [Милякович, 2020, с. 246]. Таким образом, наиболее частотной моделью для таких глаголов в сербском языке является двувидовой бесприставочный глагол.

⁷ Instagram принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.

⁸ Instagram принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.

5. Замена заимствованных неологизмов синонимичной славянской лексикой

Как уже отмечалось выше, в русском и сербском языке подобные заимствованные глаголы могут заменяться синонимичной славянской лексикой. Например, в русском языке в неформальной онлайн-коммуникации активно используются глаголы *выложить*, *кинуть*, *скинуть* в значении 'опубликовать что-либо в Интернете'. Эти глаголы в русском языке имеют сниженную стилистическую окраску. Ср. следующие примеры:

(25) Сегодня постараюсь *выложить* что-то из полезного.

В данном случае это книжный магазин.

(26) Там в рассылке только четыре адреса указано, поэтому решила *кинуть* сюда [про ссылку на зум-конференцию]

(27) Господа, ежели кто сделает в смотрительном виде расписание занятий и преподов, *скиньте*, пожалуйста

В сербском языке это же значение пользователи Интернета выражают стилистически нейтральными глаголами *postaviti*, *objaviti*, *podeliti*:

(28) Međutim, baš kao što je to slučaj sa strogo tekstualnim objavama, jednako je nedopustivo *objaviti* fotografiju bez pratećeg teksta. (<https://www.milanstojkovic.com/>)

‘Однако, как и в случае со строго текстовыми постами, *размещать* фотографии без сопроводительного текста также недопустимо.’

(29) *Postavite* sliku tog vodiča, anđela ili dobre vile. (<http://fengshui.rs/>)
‘*Разместите* фотографию этого проводника, ангела или доброй феи.’

(30) Možeš jednim klikom post sa Instagrama⁹ *podeliti* na Facebook¹⁰ stranicu (<https://nikolaognjanovic.com/>)

‘Вы можете одним щелчком мыши *поделиться* постом из Instagram¹¹ на своей странице в Facebook¹²’

⁹ Instagram принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.

¹⁰ Facebook принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.

¹¹ Instagram принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.

¹² Facebook принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.

Также распространены синонимичные замены заимствованного глагола *лайкать*. В русском языке в качестве таких синонимов могут выступать как неоднословные номинации, такие как *поставить оценку* «Нравится», так и глаголы *нравиться* и *оценить*. Последний в русском языке способен выражать значение положительной оценки в силу того обстоятельства, что в русскоязычных социальных сетях можно поставить только положительную оценку – в отличие от других социальных сетей, где есть как лайки, так и дизлайки, т.е. возможность поставить отрицательную оценку. Ср. следующие примеры:

- (31) [Уведомление в социальной сети ВКонтакте] Иван Иванов и еще 6 человек *оценили* вашу запись
- (32) *Оцените* и это чудо пожалуйста ;)
- (33) Всем!!! кто так еще и не посмотрел и не *оценил* видео с моим участием, посвящается))))

В сербском языке глагол *lajkovati* также может подвергаться синонимичным заменам. В частности, значение положительной оценки размещенной в Интернете записи может выражаться при помощи глагола *svidati se* ‘нравиться’, а также *staviti/lupiti lajk*. Участники проведенного опроса предложили такой набор вариантов: *lajkovati*, *staviti “da se sviđa”*, *sviđa joj se*. Также были получены варианты перевода глагола *отлайкать* в значении отмены действия при помощи аналитических предикатов *ukloniti svidanje*, *ukloniti lajk*. Отметим, что в русском языке это значение также может быть выражено аналитическим предикатом *снять лайк*.

6. Заключение

И в русском, и в сербском языках подобные заимствованные номинации адаптируются к системе принимающего языка на всех уровнях.

В обоих сопоставляемых языках графический облик заимствованных глаголов приспособливается к правилам языка-реципиента.

Грамматическая адаптация подобных глагольных англицизмов заключается в присоединении к заимствованным основам славянских аффиксов, благодаря чему такие неологизмы встраиваются в словообразовательную и морфологическую систему языка-реципиента, и далее от них могут образовываться другие производные лексемы. В русском языке это проявляется в активном приставочном словообразовании, прежде всего при помощи приставок *от-*, *за-* и *про-*, а также в образовании суффиксальных дериватов, таких как *лайкнуть* и *репостнуть*. В результате

этих деривационных процессов в русском языке образуются пары глаголов, коррелятивных по виду: *лайкать*^{НСВ} – *лайкнуть*^{СВ}, *постить*^{НСВ} – *запостить*^{СВ} и т.д. В сербском же языке бесприставочные заимствованные глаголы употребляются преимущественно как двувидовые. В то же время в сербском языке от таких глаголов могут образовываться дериваты совершенного вида с приставкой *iz-/is-*. Тем не менее, по-видимому, образование приставочных глаголов совершенного вида от соответствующих заимствованных глаголов несовершенного вида в сербском языке происходит нерегулярно, и можно говорить только о намечающейся тенденции к преодолению двувидовости. В русском языке данная приставка является книжной и практически не используется при деривации от новых глаголов, однако активно используются другие приставки, в первую очередь *за-*, *про-*, *по-*, *от-*.

Вместе с тем в обоих сопоставляемых языках распространена замена заимствованных номинаций на синонимичную славянскую лексику, которая начинает употребляться в новых значениях. Но если в русском языке такие синонимы, как правило, стилистически маркированы и относятся к разговорной лексике, то в сербском языке они стилистически нейтральны.

Библиографический список / References

Ајџановић, 2018 – Ајџановић Ј. О експанзији префикса *из-* код глагола: семантичко-синтаксички и прагматички аспекти // Језици и културе у времену и простору, VII/2. Приредиле С. Гудурић, Б. Радић-Бојанић. Нови Сад, 2018. С. 13–21. [Ajdžanović J. On the expansion of the prefix *iz-* in verbs: Semantic-syntactic and pragmatic aspects. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, VII/2. S. Gudurić, B. Radić-Bojanić (eds.). Novi Sad, 2018. Pp. 13–21. (In Serbian)]

Балек, 2021 – Балек Т. Дефектност видске парадигме у руском и српском језику: необјављена докторска дисертација. Универзитет у Новом Саду. 2021. [Balek T. Defektnost vidske paradigme u ruskom i srpskom jeziku [Defectiveness of the visual paradigm in Russian and Serbian]. PhD dis. University of Novi Sad. 2021.]

Драгичевич, 2018 – Драгичевич Р. Неке тенденције у творби речи у савременом српском језику // Језици и културе у времену и простору, VII/2. Приредиле С. Гудурић, Б. Радић-Бојанић. Нови Сад, 2018. С. 63–71. [Dragicevic R. Some tendencies in word formation in the modern Serbian language. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, VII/2. S. Gudurić, B. Radić-Bojanić (eds.). Novi Sad, 2018. Pp. 63–71. (In Serbian)]

Драгичевич, 2023 – Драгичевич Р. Медиатекст как источник изучения новых словообразовательных и лексико-семантических изменений в современном сербском языке // Медиалингвистика. 2023. № 10 (1). С. 104–114.

DOI: 10.21638/spbu22.2023.106 [Dragicevic R. Media text as a source for studying new word-formation and lexical-semantic changes in the modern Serbian language. *Medialingvistika*. No. 10 (1). Pp. 104–114. (In Rus.). DOI: 10.21638/spbu22.2023.106]

Миљаковић, 2016 – Миљаковић М. Творбени модели нерегистрованих глаголских лексема типа лајковати, твитовати и сл. у српском, руском и другом словенским језицима // Језици и културе у времену и простору: тематски зборник 5. Приредиле С. Гудурић, М. Стефановић. Нови Сад, 2016. С. 387–393. [Miljaković M. Creative models of unregistered verbal lexemes of the type “like”, “tweet”, etc. in Serbian, Russian and other Slavic languages. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru: tematski zbornik* 5. S. Gudurić, M. Stefanović (eds.). Novi Sad, 2016. Pp. 387–393. (In Serbian)]

Миљаковић, 2020 – Миљаковић М. О функционисању нестандартних двувидових и парних по виду глаголних лексем у интернет-общеници (на материјалу српског, руског и полског језика) // Взаимодействие аспекта со смежними категоријами: Материјали VII Международной конференцији Комисии по аспектологии Международного комитета славистов, Санкт-Петербург, 5–8 мая 2020 года. СПб., 2020. С. 244–252. [Miljaković M. On the functioning of non-standard two-aspect and paired verb lexemes in online communication (based on the Serbian, Russian and Polish languages). *Vzaimodeestvie aspekta so smeznimi kategorijami: Materiali VII Mezdunarodnoj konferencii Komissii po aspektoologii Mezdunarodnogo komiteta slavistov, Sankt-Peterburg, 5–8 maja 2020 goda*. St. Petersburg, 2020. Pp. 244–252. (In Rus.).]

Петрухина, Де Пой, 2024 – Петрухина Е.В., Де Пой М.Э. Глагольные англицизмы в русском и чешском языках (в неформальной коммуникации пользователей Интернета) // Актуальные проблемы грамматики и лексики славянских языков / отв. ред. О.А. Остапчук. М., 2024. С. 171–187. [Petrukhina E.V., De Poi M.E. Verbal anglicisms in Russian and Czech languages (in informal communication of Internet users). *Aktualnie problemi grammatiki i leksiki slavyanskikh yazikov*. O.A. Ostapchuk (ed.). Moscow, 2024. Pp. 171–187. (In Rus.)]

Спасојевић, 2015 – Спасојевић М.Љ. Двовидски глаголи у савременом српском језику: докторска дис. Београд, 2015. [Spasojević M.Lj. Dvovidski glagoli u savremenom srpskom jeziku [Two-faced verbs in modern Serbian]. PhD dis. Belgrade, 2015.]

Bozděchová, 2019 – Bozděchová I. Slovtovorná adaptace nových anglicismů v češtině // Глобалізація і слов'янське словотворення. Матеріали XVI Міжнародного з'їзду славистів. 19–27.08.2018. Розділ 4. Мінськ, 2019. С. 50–73. [Bozdechova I. Word-forming adaptation of new Anglicisms in Czech. *Hlobalizatsiya i slavianskoe slovotvorenne. Materyialy XVI mizhnarodnaha z'ezda slavistav*. 19–27.08.2018. Section 4. Minsk, 2019. Pp. 50–73. (In Czech).]

Tošović, Wonisch, 2016 – Wortbildung und Internet. B. Tošović, A. Wonisch (Hg). Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität, Graz Kommission für Wortbildung beim Internationalen Slawistenkomitee. Graz, 2016. S. 75–90.

Prčić, 2021 – Prčić T., Dražić J., Milić M. Srpski rečnik novijih anglicizama [Serbian dictionary of recent anglicisms]. Novi Sad, 2021. URL: <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/978-86-6065-636-2.pdf> (date accessed: 08.02.2026)

Prčić, 2005 – Prčić T. Engleski u srpskom [English in Serbian]. Novi Sad, 2005.

Статья поступила в редакцию 21.11.2025
The article was received 21.11.2025

Сведения об авторе / About the author

Де Пой Мария Кристина Эриковна – аспирант филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; специалист по учебно-методической работе кафедры русского языка филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Mariya Kristina E. De Poi – PhD student at the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University; specialist in educational and methodological work at the Department of Russian Language of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

E-mail: juliusschneider@yandex.ru

Методика

DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-49-57

УДК 372.881.1+004.89

А.П. Авраменко

Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация;

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Сравнительный анализ дидактического потенциала и ограничений больших языковых моделей для генерации учебных материалов по иностранным языкам

В статье представлен теоретический анализ и эмпирическое исследование роли искусственного интеллекта (ИИ) в профессиональной деятельности преподавателя. Рассматриваются современные подходы к формированию ИИ-компетенции педагога, включая мотивационно-целевой, этический и нормативно-правовой компоненты, а также промпт-инжиниринг. Особое внимание уделено дидактически обоснованным стратегиям использования генеративных больших языковых моделей (LLMs): от создания учебных материалов до анализа обратной связи. В эмпирической части статьи описан эксперимент по сравнению десяти современных LLMs (включая GPT-5, Qwen3-Max, YaGPT 5 и др.) при генерации грамматических и лексических тестов для студентов уровня В2. Результаты показывают значительную вариативность в качестве сгенерированных материалов: наиболее эффективным оказался Qwen3-Max, продемонстрировавший понимание требований и соответствие уровню сложности. Сделан вывод о том, что ИИ выступает

© Авраменко А.П., 2026



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

не как замена преподавателю, а как инструмент, расширяющий его профессиональные возможности при условии критической верификации и педагогически осмысленного применения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, преподаватель, ИИ-компетенция, генеративные модели, промпт-инжиниринг, автоматизация создания учебных текстов, методика преподавания иностранных языков

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Авраменко А.П. Сравнительный анализ дидактического потенциала и ограничений больших языковых моделей для генерации учебных материалов по иностранным языкам // Рема. Rhema. 2026. № 2. С. 49–57. DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-49-57

DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-49-57

A. Avramenko

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

A comparative analysis of the pedagogical efficacy and limitations of large language models for generating ESL educational materials

This article presents a theoretical analysis and empirical study of the role of artificial intelligence (AI) in the professional practice of educators. It examines contemporary approaches to developing teachers' AI competence, encompassing motivational-goal, ethical, legal-regulatory, and prompt engineering components. Special attention is given to evidence-based teaching strategies enabled by generative large language models (LLMs) from creating instructional materials to analyzing student feedback. The empirical section describes an experiment comparing eight state-of-the-art LLMs (including GPT-5, Qwen3-Max, YaGPT 5, etc.) in generating grammar and vocabulary tests for B2-level university students. Results reveal significant variability in output quality: Qwen3-Max demonstrated the strongest alignment with

methodological standards and appropriate task complexity. The study concludes that AI should not be viewed as a replacement for teachers but as a supportive tool that enhances professional capacity – provided its outputs undergo critical verification and pedagogically informed adaptation.

Key words: artificial intelligence, teacher, AI competence, generative models, prompt engineering, automation, methodology of foreign language teaching

FOR CITATION: Avramenko A. A comparative analysis of the pedagogical efficacy and limitations of large language models for generating ESL educational materials. *Rhema*. 2026. No. 2. Pp. 49–57. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-49-57

Введение

В последние годы ускорился процесс цифровой трансформации системы образования в связи с развитием искусственного интеллекта (ИИ), а именно генеративных больших языковых моделей (Large Language Models, LLMs). Данные технические средства обучения (ТСО) все активнее интегрируются в педагогическую практику, предлагая преподавателям новые возможности для автоматизации рутинных задач, персонализации учебных материалов и форматов заданий. Однако надежность применения ИИ в учебном процессе остается предметом научного анализа и эмпирической проверки.

Актуальность исследования обусловлена тем, что LLM открывают новые возможности для персонализированного обучения, генерации учебных материалов и моделирования реальных коммуникационных ситуаций, что особенно ценно в условиях отсутствия языковой среды [Caines, 2023]. Инструменты на основе LLM позволяют интенсифицировать и ускорить процесс освоения всех четырех видов речевой деятельности, обеспечивая необходимую практику и мгновенную обратную связь [Cherednichenko, 2024]. Однако использование ИИ в образовании сопряжено с рядом ограничений. Критически важна оценка качества ИИ-сгенерированных материалов, особенно по критериям подлинности, точности, легитимности и соответствия, которые могут быть нарушены в процессе генерации [Huang, 2025]. Необходим гибридный подход, где ИИ выступает вспомогательным инструментом, а не заменой преподавателя, обеспечивая автоматизацию рутинных задач при сохранении человеческого взаимодействия [Sharma, 2025].

Особую значимость приобретает вопрос о том, насколько точно и методологически корректно ИИ-инструменты могут выполнять функции, традиционно возлагаемые на преподавателя, в частности, разработку

учебных материалов. В условиях растущего числа доступных LLMs (таких как GPT, Gemini, Grok, Qwen, YaGPT и др.) возникает необходимость в систематическом сравнительном анализе их дидактического потенциала и ограничений. Целью настоящего исследования является эмпирическая оценка эффективности десяти современных больших языковых моделей при создании заданий на закрепление грамматического и лексического материала для студентов первого курса бакалавриата с уровнем владения иностранным языком B2.

Теоретический обзор

Современный этап развития образования характеризуется формированием новой триады взаимодействия «педагог – обучающийся – искусственный интеллект» [Сысоев, 2025]. В этой модели ИИ берет на себя некоторые функции: проверку заданий, генерацию учебных материалов, адаптацию содержания обучения под индивидуальные потребности студентов, освобождая время преподавателя для реализации более сложных и творческих аспектов обучения [Курганова, Лапчик, 2024; Каптерев, 2025]. Особое значение приобретают задачи, которые могут быть значительно упрощены с помощью ИИ:

- генерация множества разнообразных примеров;
- предоставление множества объяснений одного и того же понятия;
- анализ обратной связи от студентов и др. [Mollick, Mollick, 2023].

ИИ выступает не как замена педагогу, но как новый вид ТСО, расширяющий границы цифровизации и автоматизации элементов учебного процесса. Все материалы, сгенерированные ИИ, требуют тщательной верификации: проверки на фактологическую точность (ИИ склонен к «галлюцинациям»), соответствие уровню аудитории и педагогическую целесообразность. Однако, как отмечают С.В. Титова и И.В. Харламенко, несмотря на растущий интерес к ИИ в образовании, остается недостаточно исследований, посвященных эмпирической оценке качества сгенерированных ИИ-материалов [Титова, Харламенко, 2025]. Анализ систематического обзора показывает значительный дисбаланс в научной литературе: 65% исследований посвящены применению ИИ в обучении студентов, тогда как лишь 35% фокусируются на профессиональном развитии самих преподавателей [Tan, Cheng, Ling, 2025].

В этом контексте особенно важна концепция антропоцентрического подхода. Опросы преподавателей и студентов в Гонконге показали, что подавляющее большинство респондентов считает ИИ неспособным заменить учителя, поскольку он лишен эмоционального интеллекта, способности к эмпатии и установлению личной связи, которые

являются основой для развития социальных и эмоциональных компетенций учащихся [Chan, Tsi, 2024]. Иными словами, происходит переосмысление роли преподавателя. Если раньше его часто воспринимали как источник знаний, то в эпоху ИИ он становится наставником и дизайнером интерактивной обучающей среды (ИОС). На сегодняшний день ИКТ-компетенция педагога дополняется следующими компонентами:

- понимание нормативно-правовой базы внедрения инструментов ИИ;
- промпт-инжиниринг, т.е. умение формулировать запрос;
- критическая оценка и верификация сгенерированных ИИ учебных материалов;
- этическое сопровождение процесса обучения, включая обсуждение вопросов авторства, плагиата и предвзятости алгоритмов;
- педагогическая рефлексия на уровне персонализации обучения [Резаев, 2023; Елсакова, Маркус, 2024; Fernández Jiménez, 2024; Сысоев, 2025].

Таким образом, роль педагога из исполнителя учебного плана переходит в фазу активного исследователя собственного педагогического опыта. Анализируя данные об успеваемости, вовлеченности и обратной связи студентов, ИИ помогает преподавателю выявлять не только проблемы в знаниях учащихся, но и слабые места в собственной методике [Zhang, Zhang, 2024]. Более того, преподаватели все чаще используют ИИ-инструменты для анализа актуальности и релевантности учебных материалов. На основе анализа больших массивов данных (например, запросов в профессиональных сообществах, трендов на рынке труда) нейронные сети помогают педагогу принимать обоснованные решения о том, какие темы следует углубить, а какие сократить или исключить [Karataş et al., 2024]. ИИ становится партнером в динамическом проектировании учебного процесса, что особенно важно в быстро меняющихся дисциплинах. Ключевым барьером для широкого внедрения ИИ в образовательный процесс остается недостаток целенаправленной педагогической подготовки кадров, который можно объяснить фокусом программ повышения квалификации на техническом освоении инструментов (цифровой грамотности), а не на практико-ориентированных сценариях [Kucuk et al., 2022].

Наше исследование акцентирует внимание на втором и третьем компонентах ИИ-компетенции педагога, а именно в эмпирической проверке эффективности десяти различных языковых моделей в разработке грамматических и лексических упражнений для студентов первого курса с уровнем B2, что позволит выявить их педагогические возможности и ограничения в образовательном контексте.

Результаты эксперимента

В эмпирической части исследования был проведен лабораторный эксперимент по сравнению десяти современных больших языковых моделей в решении типовой задачи – создании заданий на закрепление языкового материала для студентов первого курса бакалавриата (уровень B2). Основным ограничением эксперимента выступило использование запросов формата нулевого промта (zero-shot prompt), т.е. без дальнейшего уточнения и продолжения диалога. Данное ограничение объясняется первичным этапом эксперимента, который может быть продолжен сравнением моделей при нескольких итерациях, что требует дополнительной разработки сценариев диалога педагога с виртуальным ассистентом. Эксперимент состоял из двух частей. В первой части моделям был предложен следующий нулевой запрос для генерации грамматического теста: *You are an ESL instructor. Create a 10-question multiple-choice grammar test on English tenses for first-year university students (level B2)*. Во второй части использовался аналогичный запрос для создания лексического теста по теме «studying abroad»: *You are an ESL instructor. Create a 10-question multiple-choice vocabulary quiz on the topic of studying abroad, for first-year university students (level B2)*. Метриками, или критериями оценки результатов работы моделей, выступили:

- уровень используемой лексики (проверялся согласно списку Oxford 5000 с помощью инструмента TextChecker);
- педагогический компонент (вариативность дистракторов, комментарии к правильному ответу и т.д.);
- охват темы.

Исходя из ранее проведенных нами интервью с преподавателями были проанализированы следующие наиболее популярные в учебном контексте международные модели в актуальных версиях на момент проведения эксперимента (октябрь 2025 г.), а также две ведущие по охвату российские разработки: Claude Sonnet 4.5; DeepSeek V.3.1; Gemini 2.5 Flash; GigaChat 2; GPT 5; Grok 4; Mistral Large 2; Qwen3-Max; Perplexity 2.55.0; YaGPT 5.

Анализ показал, что все модели успешно сгенерировали грамматические задания, не усложняя уровень используемой лексики (A1 от 80% у Grok до 98% у YaGPT). Тем не менее, существенно различалась глубина охвата темы:

- GigaChat 2 и Qwen3-Max включили в тест конструкцию *used to* (наиболее узкий фокус продемонстрировала модель YaGPT 5, ограничившись базовыми временами без объяснения правильных ответов);

- GPT 5 и Qwen3-Max пошли дальше, предложив задания, в которых требовалось выбирать между двумя временами в одном предложении;
- Claude, DeepSeek, Grok, Qwen сразу предоставили ключи с пояснениями, что экономит время преподавателя; в то время как GPT 5, напротив, сначала выдал только вопросы для задания.

По лексическому тесту ключевым критерием стала релевантность лексики теме «studying abroad» и ее соответствие заданному уровню. Лидером по качеству лексического наполнения стала GPT 5, которая использовала 10 из 10 слов/выражений нужного уровня, включая идиоматические единицы. Qwen3-Max и Perplexity 2.55.0 также показали высокий результат (8/10), дополнив задания полезными комментариями и обобщениями. GigaChat 2, напротив, использовал только 4 из 10 релевантных лексических единиц. YaGPT 5 сгенерировал задания в формате карточек на запоминание без контекста, что не соответствует запрошенному формату задания.

Таким образом, согласно нашим метрикам, в обеих задачах Qwen3-Max продемонстрировал наименьшее стремление к упрощению и формализму.

Выводы

Проведенный эксперимент позволяет прийти к заключению о том, что ИИ-инструменты способны генерировать формирующие и диагностические материалы, однако их качество варьируется в зависимости от используемой модели. Ни одна из моделей не гарантирует безусловного соответствия заявленному уровню сложности и методическим стандартам. Наиболее эффективным в решении выбранных задач оказался Qwen3-Max, который продемонстрировал понимание требований уровня B2, использовал релевантную лексику и грамматические конструкции.

Отметим, что роль преподавателя остается центральной, поскольку даже самые продвинутые модели требуют верификации сгенерированного контента на предмет лингвистической точности, методической корректности и соответствия учебным целям. ИИ выступает не как автономный субъект, а как ТСО, расширяющее профессиональные возможности педагога. Промпт-инжиниринг является одной из ключевых компетенцией современного преподавателя.

Перспективным направлением для дальнейших исследований видится разработка стандартизированных протоколов оценки дидактического потенциала LLMs, а также создание методических рекомендаций по адаптации запросов под конкретные учебные дисциплины и уровни подготовки обучающихся и разработка сценариев интеракции педагога с ботом.

Библиографический список / References

Елсакова, Маркусъ, 2024 – Елсакова Р.З., Маркусъ А.М. Повышение квалификации преподавателей вуза в области искусственного интеллекта: современное состояние // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 11. С. 73–94. [Elsakova R.Z., Markus A.M. Advanced training for university teachers in the field of artificial intelligence: Current state. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2024. Vol. 33. No.11. Pp. 73–94. (In Rus.)]

Каптерев, 2025 – Каптерев А.И. Роль человеко-машинного взаимодействия в педагогическом дизайне // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2025. № 1 (71). С. 21–35. [Kapterev A.I. The role of human-computer interaction in instructional design. *The Academic Journal of Moscow City University. Series: Informatics and Informatization of Education*. 2025. No. 1 (71). Pp. 21–35. (In Rus.)]

Курганова, Лапчик, 2024 – Курганова Н.А., Лапчик Е.С. Приемы разработки учебных заданий педагогами высшей школы с помощью нейросети // Горизонты образования: материалы V Международной научно-практической конференции, Омск, 25–26 апреля 2024 года. Омск, 2024. С. 187–190. [Kurganova N.A., Lapchik E.S. Techniques for developing educational assignments for higher education teachers using neural networks. *Gorizonty obrazovaniya: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Omsk, 25–26 aprelya 2024 goda*. Omsk, 2024. Pp. 187–190. (In Rus.)]

Резаев, 2023 – Резаев А.В. Искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 19–37. [Rezaev A.V. Artificial intelligence in universities: What future can we expect? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023. Vol. 32. No. 6. Pp. 19–37. (In Rus.)]

Сысоев, 2025 – Сысоев П.В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 58–79. [Sysoev P.V. Competence of a modern teacher in the field of artificial intelligence: Structure and content. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2025. Vol. 34. No. 6. Pp. 58–79. (In Rus.)]

Титова, Харламенко, 2025 – Титова С.В., Харламенко И.В. Подготовка педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. № 1. С. 45–60. [Titova S.V., Harlamenko I.V. Training teachers to use artificial intelligence in teaching foreign languages. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikaciya*. 2025. No. 1. Pp. 45–60. (In Rus.)]

Caines et al., 2023 – Caines A., Benedetto L., Taslimipoor S. et al. On the application of Large Language Models for language teaching and assessment technology. *arXiv*. 2023. arXiv: 2307.08393v1.

Chan, Tsi, 2024 – Chan C.K.Y., Tsi L.H.Y. Will generative AI replace teachers in higher education? A study of teacher and student perceptions. *Studies in Educational Evaluation*. 2024. Vol. 83. Article number 101395.

Cherednichenko et al., 2024 – Cherednichenko O., Yanholenko O., Badan A. et al. Large language models for foreign language acquisition. *CLW-2024: Computational Linguistics Workshop at 8th International Conference on Computational Linguistics and Intelligent Systems (CoLInS-2024)*. 2024. Pp. 101–130.

Fernández Jiménez, 2024 – Fernández Jiménez A. Integration of AI helping teachers in traditional teaching roles. *European Public & Social Innovation Review*. 2024. Vol. 9. Pp. 01–17.

Huang et al., 2025 – Huang Q., Lv C., Lu L., Tu S. Evaluating the quality of AI-generated digital educational resources for university teaching and learning. *Systems*. 2025. Vol. 13. Pp. 1--18.

Karataş et al., 2024 – Karataş İ., Yıldırım S., Kovanović V. Reshaping curriculum adaptation in the age of artificial intelligence: Mapping teacher practices and emerging challenges. *British Educational Research Journal*. 2024. Vol. 51. No. 1. Pp. 154–180. DOI: 10.1002/berj.4068

Kucuk et al., 2022 – Kucuk S., Yılmaz R., Sisman M. A systematic review of artificial intelligence studies in teacher education. *Education and Information Technologies*. 2022. Vol. 27. Pp. 8347–8374.

Mollick, Mollick, 2023 – Mollick E., Mollick L. Using AI to implement effective teaching strategies in classrooms: Five strategies, including prompts. Wharton School of the University of Pennsylvania & Wharton Interactive. March 16, 2023. URL: <https://ssrn.com/abstract=4391243>

Tan, Cheng, Ling, 2025 – Tan X., Cheng G., Ling M.H. Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2025. Vol. 8.

Sharma et al., 2025 – Sharma S., Mittal P., Kumar M., Bhardwaj V. The role of large language models in personalized learning: A systematic review of educational impact. *Discover Sustainability*. 2025. Vol. 6. Pp. 243.

Zhang, Zhang, 2024 – Zhang Y., Zhang L. AI in teacher education: Unlocking new dimensions in teaching support. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2024. Vol. 40 (4). Pp. 1871–1885.

Статья поступила в редакцию 01.11.2025

The article was received 01.11.2025

Сведения об авторе / About the author

Авраменко Анна Петровна – кандидат педагогических наук; докторант кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования Института иностранных языков, Московский педагогический государственный университет; доцент кафедры лингвистики и информационных технологий факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Anna P. Avramenko – PhD in Pedagogy; Dr. Candidate at the Department of Lingvodidactics and Modern Technologies of Foreign Language Education of the Institute of Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University; Associate Professor at the Department of Linguistics and Information Technology of the Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, Lomonosov Moscow State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3004-2192>

E-mail: avram4ik@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-58-76

UDC 372.111.1+004.89

E. Sorokina, A. Rodomanchenko

HSE University,
Moscow, 105066, Russian Federation

Developing writing and critical thinking with artificial intelligence in Business English

The research aims to understand how AI support affects high-order cognitive skills in EFL students, particularly in the context of improving writing and critical thinking skills in the context of English for business communication. The study employed a dual-survey approach and the analysis of written assignments completed without AI assistance at both the beginning and end of the course. The results indicated that students perceived a notable increase in their writing skills due to AI usage as well as students' abilities to critically assess AI-generated content, reinforcing the importance of analytical skills in the learning process.

Key words: AI in education, high-order cognitive skills, writing skills development, English for business communication, EFL, critical thinking, writing microskills, writing proficiency

FOR CITATION: Sorokina E., Rodomanchenko A. Developing writing and critical thinking with artificial intelligence in Business English. *Rhema*. 2026. No. 2. Pp. 58–76. DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-58-76

Е.В. Сорокина, А.С. Родоманченко

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
105066 г. Москва, Российская Федерация

Развитие навыков письма и критического мышления с помощью искусственного интеллекта в деловом английском языке

Цель данного исследования – изучить, как поддержка искусственного интеллекта влияет на когнитивные умения высокого порядка у студентов, изучающих английский как иностранный (EFL), в частности в контексте развития умений письма и критического мышления в курсе делового английского. В работе использовался метод двойного опроса, а также анализ письменных работ, выполненных студентами без использования ИИ в начале и в конце курса. Результаты показали значительный рост письменно-речевых умений благодаря использованию ИИ. Кроме того, улучшилась способность студентов критически оценивать контент, созданный нейросетями, что подтверждает важность аналитических навыков в процессе обучения.

Ключевые слова: ИИ в образовании, когнитивные умения высокого порядка, развитие письменно-речевых умений, деловой английский язык, английский как иностранный, критическое мышление, микроумения письма, владение письмом на иностранном языке

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Сорокина Е.В., Родоманченко А.С. Развитие навыков письма и критического мышления с помощью искусственного интеллекта в деловом английском языке // Рема. Rhema. 2026. № 2. С. 58–76. DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-58-76

1. Introduction

Both written and spoken communication are the backbone of international business and trade. Many higher educational institutions in Russia undertake the endeavour to prepare future business people and entrepreneurs for the challenges of establishing rapport with partners [Getchell, 2022; Lukichev, Chekmarev, 2023; Liu, 2024]. Instructors attempt to equip their students with skills and develop qualities necessary to succeed in the business domain. Becoming an effective communicator transcends such high language proficiency metrics as a wide range of accurate grammatical structures or a varied lexical resource which enhances communication between the parties involved. It should also presuppose the in-depth understanding of the style, tone, and mood of interaction, both spoken and written. That was the primary aim of the course developed for the School of Foreign Languages of the Higher School of Economics in 2020 to be introduced amidst the pandemic and therefore transferred to an online format.

Like many other educators and their brainchild courses, the course on business communication rose to every new challenge imposed either by health scares or geopolitical conditions until a new tech advancement crept up on us: generative AI. Until then, the course followed a flipped classroom approach, where students prepare the lesson materials before the lesson and bring the fruit of their individual effort to the collaborative table. At the same time, the implementation of a project-based approach guaranteed the continuous engagement of students in the group work both in class and outside, with the vast majority of writing tasks in the course being assigned for homework. Thus, students had ample time to consider the content and work on the technicalities of writing without any time constraints before uploading their final paper to the university LMS.

When the course was running for the third year, the scheme failed due to the worldwide introduction of the new technology. Uncharacteristically excessive flawlessness and creeping sameness manifested in the papers submitted, which was a wake-up call for the instructors [Kamalov et al., 2023; Abunaseer, 2023]. Certainly, students were in the vanguard of the technological revolution, grasping AI to mitigate their challenges with writing. Despite the fact that all HSE students are warned against plagiarising, the tool appeared too appealing and innocuous. That call for action prompted further changes to the course. It was decided that all writing practices should take a detour to the classroom.

The only dilemma was whether generative AI should have been banned from the class or allowed to tag along with the laptops and internet access [Grassini, 2023], as the effect that it might have on the development

of students' writing skills was still obscure. A further conundrum concerned the development of higher-order thinking skills (creativity, critical thinking, etc.). In our experience, students tend to take sources of information for granted, overlooking their credibility.

With the consent of the academic director of studies, the new classroom research was up and running within a few months with a clear idea of how to use it as a scaffolding tool for writing. Thus, the purpose of the research was to analyse that working with AI helps to develop writing skills in high-level (C1–C2) BA students while preparing for business meetings and negotiations and writing business documents [Getchell, 2022; Liu, 2024]. It is our hope that this research might help to unveil the multifaceted impact of AI on writing skills.

2. Theoretical background

Artificial intelligence has been performing a utilitarian function and has become a staple tool in the system of higher education over recent years [Luo, Yang, 2022; Garifova, Khusainova, 2024; Alvarado, Andrade, 2025]. The implications stirred controversy among educators and researchers alike. There are certainly multiple benefits for the instructors as a tool in their teaching arsenal to lessen the burden of routine lesson planning and personalised task development [Pokrivčáková, 2019; Crompton, Burke, 2023; Kamalov et al., 2023; Lukomskaya, Zolin, 2025]; still, it was condemned as a means of learning, alleging that the learning outcomes practically bottom out.

Educators experimenting with AI before generative models hailed that AI proved to be an effective tool in developing learners' autonomy, increasing accuracy, and fostering cognitive engagement when used as a feedback tool (e.g., Grammarly, QuillBot) [Sotomayor Cantos et al., 2023; Grassini, 2023; Sysoyev et al., 2024], alongside confirming a higher level of intrinsic motivation with regard to completing writing tasks [Pokrivčáková, 2019; Crompton, Burke, 2023]. With this view, AI was “a holistic language learning tool” that helped students realise the areas that might require their attention, i.e., vocabulary and grammar [Schmidt, Strasser, 2022; Kolegova, Levina, 2024]. At the same time, it showed the limitations of such an approach. As students recognised that text should not be limited to the lexical and grammatical range but should be a coherent whole, meeting the expectations of a potential target reader in terms of the style, mood, and tone of their writing would become central to the development of their writing skills. That might have required students to use a genre-based Automated Writing Evaluation (AWE) system to improve their writing skills [Son et al., 2025].

Having surmounted the task, students still had a realisation of their superiority over the machine, as prior to the manipulations with the AWE system, they had to produce the text on their own and continue editing it after receiving the feedback [Schmidt, Strasser, 2022].

Once GenAI has been introduced, students have become more engaged in their learning by setting goals and developing techniques to help them achieve learning objectives [Pokrivčáková, 2019; Crompton, Burke, 2023]. Apart from the obvious benefit of the immediate feedback from chatGPT on their writing, students attest to having a more light-hearted attitude towards receiving comments from AI, as they see it as more depersonalised and thus objective in delivering its judgement [Lys, 2024]. So, it might be suggested that students experience a reduction in their affective filter and, thus, are more willing to use it for further improvement of their draft [Krashen, 1991]. Instant feedback also presupposes that learners might approach the task wherever they are and whenever they desire, improving the learner's autonomy [Pogorelova, Savchenko, 2024; Son et al., 2025].

Another factor conducive to learning is offering students meaningful and authentic tasks, reflecting situations that might arise in an academic or workplace environment. Task-based language learning is the approach that essentially accommodates learners with conditions to develop their communicative skills and comply with the requirements of the CEFR [Schmidt, Strasser, 2022]; moreover, it is the approach that reveals the limitations of generative AI to learners. For instance, in the experiment [Lys, 2024], while working on a task-based project, students were discontented with the way AI generated rather banal and pedestrian ideas for their creative writing task when they expected it to explode with ingenious ideas. Also, the system might fall short of understanding the target reader and the other constituent elements (e.g., domain, tone, intent) [Schmidt, Strasser, 2022]. Still, the technology might lack certain high-order cognitive or social skills, and the guidance of a teacher might be required [Cambridge, 2023].

However, the recent developments in neural networks nudge those involved in the educational process to an understanding that we are on the cusp of a transformation, with AI being not only a facilitating teaching and learning tool but also an apparatus that impacts cognition and metacognition and instils new values in the learners [Luo, Yang, 2022].

While at the initial stages of processing AI's feedback, learners seem to take the information for granted; with more experience and further editing, they seem to be developing a more critical outlook with regard to the output or feedback that generative models produce [Son et al., 2025]. Notably, educators might anticipate a robust ability to interpret cognitive feedback in students with a higher level of self-efficacy. Therefore, students'

educational focus should shift to creativity, critical thinking, and decision-making [Zhai, Ma, 2021].

Some researchers still express certain reservations with regard to the implementation of AI tools in higher education, asserting that those tools do not prove to have a major impact on students' higher thinking or critical thinking skills and yet perform a mere scaffolding role [Lukichyov, Chekmarev, 2023]. Educators are forced to block access to ChatGPT on the premises of educational institutions due to the excessive usage of the technology that prevents, in their view, the development of critical thinking skills. The majority of instructors seem to be in agreement that generative AI will inhibit creativity and critical thinking skills, alongside a doubt that students might be willing to undertake the responsibility for faulty information [Cardon et al., 2023; Grassini, 2023; Lukichev, Chekmarev, 2023]. Indeed, the output generated by generative models that seem legible may well be flawed, as it is accumulated from all sorts of sources regardless of their credibility [Miao, Holmes, 2023; Stognieva, 2024]. Students, nonetheless, labour under the illusion that generative AI is endowed with consciousness and, thus, might distinguish between biased and objective information [Fitzpatrick et al., 2023].

While many practitioners concur that equipping students with AI tools alone is a poor crutch, educators should also consider providing the skills to manage those tools to one's benefit. Teaching students to evaluate the credibility and validity of the output should become the salient point of the process [Grassini, 2023; Lee, 2024; Pogorelova, Savchenko, 2024]. In fact, generative AI relieves the writing block and minor nuisances, like structural and grammar mistakes, all the while being conducive to higher-order learning, engagement, and mindset growth, which in turn help to stay abreast of ever-developing technology [Cardon et al., 2023; Kamalov et al., 2023].

Thus, educators are encouraged to set new goals and ask a range of pertinent questions (e.g., how can AI tools promote better thinking and argumentation? How does learning take place in ways we haven't experienced before? To promote the implementation of the tools in the teaching process in order to boost higher-order thinking skills with the learners. Moreover, teaching should cater to affective and cognitive needs as well as develop the metacognitive skills of the learners [Schmidt, Strasser, 2022; Rodomanchenko, Vertlib, 2024]. Some researchers encourage teachers to transcend the considerations of the current implications of neural networks on learning or professional outcomes; instead, they argue that higher cognitive skills will be the key indicator of creativity and effective collaboration in the future [Alavi, 2024;

Luo, Yang, 2022]. Therefore, teaching written and spoken communication and AI involvement in the process should be dictated by future expectations and not limited to the ad hoc demands of the market [Zhang, Akhrenova, 2025]. Some visionaries already make quite audacious projections about the future of generative AI, completing complex open-ended tasks with only minor human interventions [Suleyman, 2023].

As it is validly stated, academic writing might be a demanding task, encompassing a whole gamut of skills to be showcased [Lee, 2024]. According to CEFR, there is a scale showing the development of writing skills from synthesising and evaluating to better reasoning towards employing a relevant style and logical structure in a complex text to the benefit of the reader [CEFR, 2020]. Many researchers argue that AI has a profound impact on language improvement and, as a consequence, on the development of the speaking and writing communicative skills of foreign language learners, as it provides immediate feedback and personalised learning instruction [Rusmiyanto, 2023]. Instructors encourage foreign students to use the chatbot for editing to upgrade their written expression [Rodomanchenko, Sorokina, 2024] in the hope of increasing their language proficiency. There is, however, a lack of empirical data to support the claim that this correlation exists, and many researchers rely on subjective feedback from the learners using AI, attesting to their language development (ranging from moderate to significant) [Alkhawaldeh, 2023].

In line with the previous studies, our research was based on the premise of the following hypotheses:

H1: Working with AI helps students to develop their writing skills.

H2: Students' priorities in developing writing skills shift from grammar and vocabulary to organisation and coherence.

H3: Working with AI helps students to develop a more conscious awareness of the tone and style of writing and, therefore, targets the reader's expectations.

3. Materials and Methods

3.1. Participants

The study evaluated the influence of AI on the development of students' higher-order cognitive skills in a practical English language course, specifically within the elective "English in Business Communication" offered by the National Research University "Higher School of Economics" (HSE hereinafter) in the academic year 2023/2024. The study involved undergraduates in their final year. Out of 79 enrolled 4th-year bachelor

students, 41 participated in the study, comprising 26 and 15 students in two distinct groups. The entry level of their language proficiency overall was at a consistent B2 or lower C1 level; some of the students already exhibited a more enhanced advanced level (C1). At the same time, the course had been designed with the view of developing their proficiency further and helping them achieve levels C1–C2.

3.2. Assessments and Measures

To test the hypothesis, an initial assessment involved a motivation letter written in class, followed by a final assessment consisting of a complaint letter, also completed in class. A standard set of criteria was developed to simplify the assessment of all types of written responses throughout the course. Even though students completed different tasks at the beginning and the end of the course, which they were tested against, the primary focus of the research was on their general linguistic range and salient organisation features, not the content per se.

Additionally, an anonymous student survey was administered twice: once immediately after the course (hereinafter Survey 1 with 19 participants) and again three months later (hereinafter Survey 2 with 26 participants). This dual-survey approach allowed for an evaluation of shifts in student attitudes towards the course and the tools provided, as well as a reflection period for assessing the application of new skills outside the classroom.

To enhance the validity of the data and corroborate students' self-assessments regarding their course experiences and perceived progress, a thorough analysis was conducted on written assignments completed without the aid of AI at both the beginning and end of the course. This included an initial draft of a cover letter, handwritten in class prior to any revisions made with GenAI, and a final complaint letter that was entirely composed without AI assistance. The aim was to objectively evaluate changes in students' writing skills in general and the development of high-order cognitive skills, in particular, critical thinking skills.

3.3. CEFR (correspondence with CEFR descriptors)

The research ran on the premise that since the minimum initial level of first-year BA students for the HSE programme is B2, the fourth-year students are expected to master English to levels C1–C2. According to the Common European Framework of References (CEFR, 2020: descriptors 316, 317, 318, 350–355), in communicative language activities

related to written production, speakers of English of C1–C2 levels should be able to write clear, smoothly flowing (C2) or well-structured (C1) complex texts. The texts should effectively and appropriately (C2) use the conventions of different genres, which include articles, essays, reports, proposals, literary works (C2), and even a dissertation on a complex academic or professional topic within the field of the author's interest. The logical structure of the texts should help readers identify significant points (C2); thus, the author of the text should start it with a suitable introduction, then, moving on to the main part, underline relevant salient points and, if necessary, expand and support them with subsidiary points, reasons, and pertinent examples. The text should be rounded off with an appropriate conclusion. The author should present multiple perspectives on professional topics, clearly distinguishing their ideas and opinions from those found in other sources (C2) while tailoring the tone, style, and register to the reader, text type, and topic at hand.

CEFR descriptors were aligned with the programme of the course and were incorporated into the analysing criteria in the following way (Table 1).

Table 1

CEFR C1–C2 linguistic descriptors

Texts	clear, smoothly flowing (C2) / well-structured (C1), complex
	written in an appropriate and effective style (C2)
Logical structure	includes a suitable introduction
	underlines relevant salient issues
	has subsidiary points, reasons, and relevant examples to expand and support the main issue
	rounds off with an appropriate conclusion
Communicative achievement and style	follows the structure and conventions of a given genre
	the tone, style and register are chosen with the reader's text type, and theme in mind
	sets out multiple perspectives on professional topics (C2)
	there's a clear distinction between one's ideas and opinions and those in the sources (C2)

As for the linguistic competence of C1–C2 students, the criteria used in the research also relied on the CEFR descriptors (Table 2).

Table 2

CEFR C1–C2 linguistic descriptors

General linguistic range	very wide (C2) / broad range of language
	formulates thoughts precisely (C2)
	gives emphasis (C2)
	differentiates (C2)
	eliminates ambiguity (C2)
	no signs of having to restrict what they want to say (C2)
	a broad range of complex grammatical structures used with considerable
	grammar used appropriately and with considerable flexibility
Vocabulary range	awareness of connotative levels of meaning
	a very (C2) broad lexical repertoire
	exploits synonyms of even less commonly encountered words
Grammatical accuracy	consistent (C2) / high degree of grammatical control of complex language (C2)
	errors are rare
Vocabulary control	consistently (C2) correct and appropriate use of vocabulary
	minor slips, no significant vocabulary errors
Orthographic control	writing is orthographically free of error (C2)
	layout, paragraphing and punctuation are consistent and helpful.
	spelling is accurate, apart from occasional slips of the pen.

4. Results**4.1. Students' self-assessment**

To evaluate the influence of AI on the enhancement of high-order cognitive skills through written communication and participation in business meetings and negotiations, both surveys incorporated self-reflection items employing a Likert scale. Each item reflected one of the descriptors of written production at levels C1/C2, began with the prompt, "Using AI to complete tasks helped me..." and addressed the following aspects:

- Familiarisation with language clichés commonly used in business correspondence, including an increase in the variability of language design (e.g., use of synonyms and phrases).
- Improvement in text design skills, including the ability to recognise and incorporate new grammatical constructions in writing.
- Development of skills to analyse a text for its logical structure as well as its stylistic and linguistic features.
- Enhancement of one's ability to critically evaluate a text, particularly regarding the appropriateness of ideas and solutions suggested by AI.
- Clarity on key considerations when composing business correspondence.

The self-reflection items were crafted so that selecting “Completely agree” or “Agree” indicated a positive correlation between the use of genAI and the development of certain skills from the students’ perspective. Conversely, responses of “Strongly disagree” or “Disagree” suggested a lack of relationship between AI usage and the improvement of those skills. The survey results indicate that students generally believe that generative intelligence technologies have positively influenced the development of the aforementioned skills. However, notable changes were observed in responses between Survey 1 and Survey 2. Immediately following the course, students expressed more favourable opinions: 54% of respondents selected “Fully agree” to indicate the positive impact of AI, while only 2% rejected this notion.

As time progressed, the overall sentiment remained largely stable; however, there was an increase in the number of students selecting “Agree” (39% in Survey 2) and “Disagree” (15% compared to 6% in Survey 1). Additionally, the proportion of students who found it difficult to respond decreased significantly, dropping from 21 to 4%.

Notably, students demonstrated a strong awareness of the importance of critically analysing AI-generated texts, with 79% of respondents acknowledging this need in Survey 1 and 77% in Survey 2. This awareness translated into an enhanced ability to critically assess their own writing and synthesise information in line with business communication standards. Consequently, students reported an increased capacity to evaluate the overall effectiveness of a text, with 63% in Survey 1 and 73% in Survey 2 expressing this ability. However, they still encountered challenges in using specific elements that influence the quality of business correspondence. For instance, while 62% of participants in Survey 2 could assess the use of various grammatical constructions in AI-generated texts, only 38% felt confident applying this skill in their own writing. Overall, students have become more discerning regarding texts produced by AI, learning to recognise the stereotypical phrases and structures employed by AI, which has contributed to a reduction in instances of plagiarism.

Both surveys contained a section where students could express their views on the use of AI in the course and share the changes they made while working on their written tasks with the assistance of AI. According to it, they made several significant changes to enhance the quality of their work. In terms of lexical resource, they added active vocabulary and removed any terms that were inappropriate for the intended style. Additionally, they eliminated expressions generated by AI that were unsuitable for official documents, such as emotive language, and replaced them with more appropriate alternatives.

Regarding grammatical range, students claimed to remove parallel and repetitive grammatical constructions and instead to change certain structures to those they typically use in their writing.

To improve style, they made slight adjustments to “revitalise” the text, ensuring it reflected a more human touch and did not appear as if it had been solely written by AI. This included modifying general statements provided by the AI to better align with their own voice.

Finally, in terms of content and logical structure, students personalised the information for specific tasks by incorporating additional contextual data. They reduced the number of lengthy lists, making the text more concise and specific, and condensed information that seemed overly verbose, resulting in a clearer and more focused piece of writing.

4.2. Analysis of written assignments

The analysis focused on the first and final written responses of 23 out of 26 students who participated in Survey 2; the remaining students' works were excluded due to the unavailability of their initial cover letter drafts, which resulted from group rotations during the first month. The first work on the course was later edited by the students with the help of generative AI, but for the validity of the data, only the original paper prior to its editing was taken into consideration in this research. The final task of the course was completed without any use of artificial intelligence to probe the writing samples for improvements in skills.

Two evaluation scales were employed: an analytical scale and a holistic scale. The analytical scale assessed various aspects, including text structure, logical organisation, stylistic presentation, lexical diversity, accuracy of lexical usage, and the range of grammatical constructions. The holistic scale facilitated a comparison of changes in students' written outputs, categorising them as significant improvements, minor improvements, no improvements, or noticeable regression. According to this assessment, eight students exhibited significant improvements in their writing skills, while twelve showed minor enhancements, and three did not demonstrate notable

progress in their final assignments (Fig. 1). However, those with minor improvements had entered the course with a consistent C1 level of their language skills. Thus, they still advanced to the C2 level and, probably, could not have advanced their proficiency more significantly.

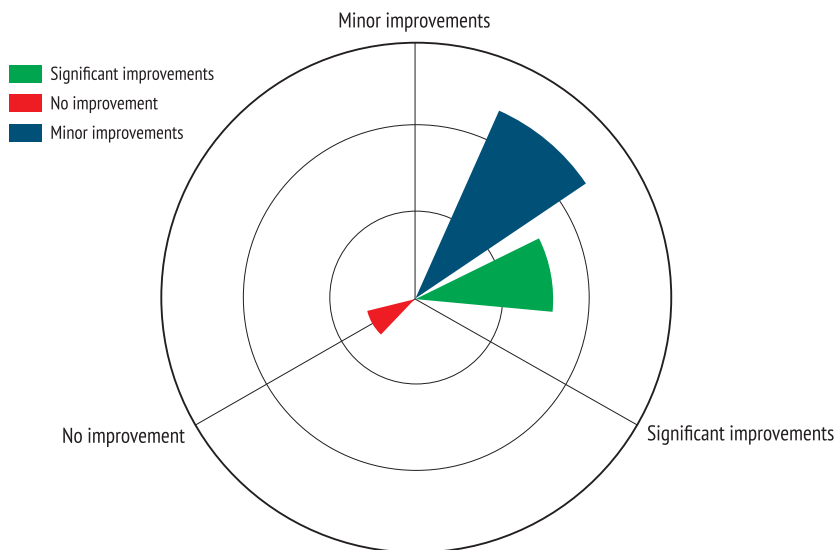


Fig. 1. General changes in writing skills

Notably, in 20 out of 23 final works, there was an observable enhancement in the logical and structural organisation of the texts, aligning more closely with the assignment requirements. This improvement significantly aided the recipient's understanding of the complaint letter within the business simulation context, thereby elevating the overall quality of written business communication. Furthermore, 16 out of 23 works adequately reflected the conventions of business correspondence. The analysis identified the use of rhetorical devices appropriate to the genre and purpose of the letters, as well as a diverse range of stylistic elements and phrases that effectively engaged the reader.

In terms of lexical diversity, students demonstrated a growing inclination towards a broader use of professional vocabulary. However, many works (22 out of 23) still lacked its precise usage, which may be attributed to the relatively short duration of the course and required further practice of the expressions in order to internalise the vocabulary. Interestingly, the assessment of the overall linguistic quality of the texts aligned with

students' perceptions expressed in surveys: despite positive developments in syntax, the analysis of final works did not reveal an expansion in the variety of grammatical constructions employed.

5. Discussion

5.1. Overall perception of AI impact on writing skills

Recently, much research has been devoted to gaining insight into the influence of AI on learning outcomes and the development of communicative skills in EFL students. This study entails the analysis of the students' survey and is supported by empirical evidence from the students' written responses. Feedback collected from students regarding the use of AI in their course highlighted both its benefits and limitations in terms of improving their writing skills. They believe that while AI can significantly aid in many aspects of the writing process, its use for editing completed texts should be limited to home use. Initially, drafting texts digitally is seen as essential, and integrating AI into education is viewed as a positive step forward. The analysis of the students' written responses in the final assignment generally supports their perception.

5.2. AI and critical thinking skills

Prior concerns regarding students' reliance entirely on AI for tasks that could hinder critical thinking skills were overall dismissed. Students demonstrated a consistent recognition of the need to critically analyse AI-generated texts. This awareness is crucial for developing critical thinking skills and indicates that students are becoming more discerning consumers of AI outputs. A more personalised task might help develop the ability to assess the piece critically, as the learners, producing the written response, see its relevance and value to the end goal of the project and do not consider it just as a means to an end.

5.3. Writing micro-skills development

While students show a heightened awareness of the linguistic features (vocabulary, grammar, syntax) of the text compared to discourse features (style, tone, coherence, etc.). Nonetheless, the study showed that the duration of the course did not suffice to master and internalise the newly acquired language expressions. Therefore, further observation of the students' progress might have been necessary to measure their language acquisition. Time constraints imposed by the academic curriculum proved unlikely to confirm Hypothesis 1 and calls for a longitudinal study to prove or disprove students' ability to develop their writing skills with the help of AI.

Consistent exposure of students to the standard sample of written forms of business communication resulted in the students' attempts to emulate certain features of organisation. Thus, it might be concluded that subconsciously, students align the organisational pattern of their writing to the structural requirements of the task. This in turn improves the overall flow of the discourse and improves coherence and cohesion. This confirms the second hypothesis in this research that students shift their attention from explicit linguistic features of the text to more implicit ones, which enhances communication.

Despite underrating the discourse features of their writing, most students demonstrated the ability to apply the tone required to meet the expectations of the target reader. At the same time, this disproved the third hypothesis, claiming that students develop a greater awareness of the style. Instructors need to draw their attention to studying various genres with their style, tone, and mood to achieve conscious precision in business communication.

5.4. Challenges and need for ongoing support

Despite the numerous benefits recognised, students still faced challenges in applying specific elements that could enhance the quality of their business correspondence, such as recognising grammatical constructions in AI texts versus their own writing. This gap highlights the need for further instruction or practice in writing and business correspondence. Students need to develop a better understanding of how a precise choice of grammatical structure might affect the target reader's perception of the matter at hand. A keen use of structures might have an influence akin to rhetorical devices and, thus, enhance communication in business correspondence.

A balanced approach, where AI is used to structure content while ensuring authorship and allowing for revisions, is considered effective. Although the use of AI in assignments is recognised as valuable, the mandatory requirement to utilise it for certain tasks can be frustrating. Additionally, students noted that while the use of AI increased their workload on the same tasks, it ultimately benefited their understanding of formatting and structuring texts.

6. Conclusion

This research offered a comprehensive analysis of the correlation between employing generative AI in writing tasks and the improvement of their writing skills. A study of the survey results and the analysis of the written responses that students completed on the course were critical to proving the three hypotheses tested in the research. The research findings are key

to understanding of the impact of AI on writing skills. The study of the results confirmed one of the hypotheses that seeking AI support when working on writing skills contributes to the further development of writing skills. Two other hypotheses were only partially confirmed and highlighted the weaknesses of the writing section of the course that should be addressed for improved writing awareness. The findings of the study are critical for the discussion of the impact of generative AI on developing the writing skills of EFL students. Moreover, the application of AI in language acquisition studies might help researchers make a breakthrough in the understanding of how individuals learn languages [Groenewald, 2024].

References

- Abunaseer, 2023 – Abunaseer H. The use of generative AI in education. Applications and impact. *Technology and the Curriculum*. 2023. Summer.
- Alkhawaldeh et al., 2023 – Alkhawaldeh A., Al Omari O., Al Aldawi S. et al. Stress factors, stress levels, and coping mechanisms among university students. *Scientific World Journal*. 2023. Pp. 1–9. DOI: 10.1155/2023/2026971
- Alvarado, Andrade, 2025 – Alvarado M., Andrade Sh. The impact of artificial intelligence on English language learning: A systematic review of tools, methods, and outcomes in language skills. *Runas. Journal of Education and Culture*. 2025. Vol. 6. No. 12. Pp. 1–15. DOI: 10.46652/runas.v6i12.287
- Alavi, 2024 – Alavi M. Research: How different fields are using GenAI to redefine roles. *Harvard Business Review*. 2024. URL: <https://hbr.org/2024/03/research-how-different-fields-are-using-genai-to-redefine-roles> (date of access: 12.05.2024).
- CEFR, 2020 – Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment; companion volume. Council of Europe Publishing, 2020. Descriptors 316, 317, 318, 350–355.
- Cardon et al., 2023 – Cardon P., Fleischmann C., Aritz J. et al. The challenges and opportunities of AI-assisted writing: Developing AI literacy for the AI age. *Business and Professional Communication Quarterly*. 2023. Vol. 86. No. 3. Pp. 257–295. DOI: 10.1177/23294906231176517
- Crompton, Burke, 2023 – Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. Article 22. DOI: 10.1186/s41239-023-00392-8
- Cambridge, 2023 – English language education in the era of generative AI: Our perspective. Cambridge University Press and Assessment, 2023.
- Fitzpatrick et al., 2023 – Fitzpatrick D., Fox A., Weinstein B. The AI classroom: The ultimate guide to artificial intelligence in education. *The Everything Edtech Series*. 2023.
- Garifova, Khusainova, 2024 – Garifova O.A., Khusainova M.A. Use of artificial intelligence in teaching foreign languages to students of non-linguistic universities. *Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*. 2024. Vol. 16. No. 2. Pp. 108–116. (In Rus.). DOI: 10.14529/ped240211. [Гарифова О.А., Хусаинова М.А. Использование искусственного интеллекта в обучении

иностранным языкам студентов неязыковых вузов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2024. Т. 16. № 2. С. 108–116. DOI: 10.14529/пед240211]

Getchell et al., 2022 – Getchell K.M., Carradini S., Cardon P.W. et al. Artificial intelligence in business communication: The changing landscape of research and teaching. *Business and Professional Communication Quarterly*. 2022. Vol. 85. No. 1. Pp. 7–33. DOI: 10.1177/23294906221074311.

Miao, Holmes, 2023 – Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. UNESCO, 2023. DOI: 10.54675/EWZM9535. Pp. 8–38.

Grassini, 2023 – Grassini S. Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. No. 7. P. 692. DOI: 10.3390/educsci13070692

Groenewald et al., 2024 – Groenewald D.E.S., Pallavi D., Rani D. S. et al. Artificial intelligence in linguistics research: Applications in language acquisition and analysis. *Naturalista Campano*. 2024. Vol. 28. No. 1. Pp. 1253–1256.

Kamalov et al., 2023 – Kamalov F., Santandreu Calonge D., Gurrib I. New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability*. 2023. Vol. 15. No. 16. Art. 12451. DOI: 10.3390/su151612451.

Kolegova, Levina, 2024 – Kolegova I.A., Levina I.A. Using artificial intelligence as a digital tool in foreign language teaching. *Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*. 2024. Vol. 16. No. 1. Pp. 102–110. DOI: 10.14529/пед240110

Krashen, 1984 – Krashen S. D. Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press, 1984.

Lee, 2024 – Lee S. Utilizing a ChatGPT workshop to foster ethical awareness and enhance L2 English writing revision processes in university academic settings: ChatGPT workshop for effective and ethical L2 English writing. *AI in Language Teaching, Learning, and Assessment*. Fang Pan (ed.). IGI Global Scientific Publishing, 2024. Pp. 269–299. DOI: 10.4018/979-8-3693-0872-1.ch013.

Liu, 2024 – Liu S. Research on the innovation of business English teaching mode in colleges and universities under the background of artificial intelligence. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. 2024. Vol. 9. No. 1. Art. 20231628. DOI: 10.2478/amns.2023.2.01628.

Lukichev, Chekmarev, 2023 – Lukichev P., Chekmarev O. Artificial intelligence in higher education. *Russian Journal of Innovation Economics*. 2023. Vol. 13. No. 1. Pp. 485–502. DOI: 10.18334/vinec.13.1.117223. (in Rus.) [Лукичев П.М., Чекарев О.П. Применение искусственного интеллекта в системе высшего образования // Вопросы инновационной экономики. 2023. Т. 13. № 1. С. 485–502. DOI: 10.18334/vinec.13.1.117223]

Luo, Yang, 2022 – Luo Q., Yang J. The artificial intelligence and neural network in teaching. *Computational Intelligence and Neuroscience*. 2022. Pp. 1–11. DOI: 10.1155/2022/1778562.

Lys, 2024 – Lys F. Creating stories: Generative artificial intelligence tools as writing tutors. *AI in Language Teaching, Learning, and Assessment*. IGI Global, 2024. Pp. 222–243. DOI: 10.4018/979-8-3693-0872-1.ch011.

Pogorelova, Savchenko, 2024 – Pogorelova I.Yu., Savchenko T.D. Artificial intelligence application technologies in the methodology of teaching Russian as a foreign language. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Series: Pedagogics*.

Psychology. 2024. No. 4 (36). Pp. 110–118. (In Rus.). DOI: 10.25587/2587-5604-2024-4-110-118 [Погорелова И.Ю., Савченко Т.Д. Технологии применения искусственного интеллекта в методике обучения русскому языку как иностранному // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2024. № 4 (36). С. 110–118.]

Pokrivčáková, 2019 – Pokrivčáková S. Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*. 2019. Vol. 7. No. 3. Pp. 135–153. DOI: 10.2478/jolace-2019-0025

Rodomanchenko, Vertlib, 2024 – Rodomanchenko A., Vertlib K. Using group discussions to hone 21st century skills in teaching political English. *Diskurs professionalnoi komunikatsii*. 2024. Vol. 6. No. 2. Pp. 121–138. (In Rus). DOI: 10.24833/2687-0126-2024-6-2-121-138 [Родоманченко А.С., Вертлиб К.А. Использование командных дискуссий для развития компетенций XXI века в рамках курса «Политический английский» // Дискурс профессиональной коммуникации. 2024. Т. 6. № 2. С. 121–138. DOI: 10.24833/2687-0126-2024-6-2-121-138]

Schmidt, Strasser, 2022 – Schmidt T., Strasser T. Artificial intelligence in foreign language learning and teaching. *Anglistik*. 2022. Vol. 33. No. 1. Pp. 165–184. DOI: 10.33675/ANGL/2022/1/14.

Son et al., 2025 – Son J.-B., Ružić N.K., Philpott A. Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 2023. Vol. 5. No.1. Pp. 94–112. DOI: 10.1515/jccall-2023-0015

Sotomayor Cantos et al., 2023 – Sotomayor Cantos K.F., Varas Giler R.C., Castro Magayanes I.E. Artificial intelligence in language teaching and learning. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 2023. Vol. 7. No. 4. Pp. 5629–5638. DOI: 10.37811/cl_rcm.v7i4.7368

Stognieva, 2024 – Stognieva O.N. Using ChatGPT in planning English language classes. *Informatics and Education*. 2024. Vol. 39. No. 4. Pp. 77–89. DOI: 10.32517/0234-0453-2024-39-4-77-89.

Suleyman, Bhaskar, 2024 – Suleyman M., Bhaskar M. The coming wave: Technology, power, and the twenty-first century's greatest dilemma. Crown, 2023.

Sysoyev et al., 2024 – Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. Feedback in foreign language teaching: From information technologies to artificial intelligence. *Yazyk i kultura*. 2024. No. 65. Pp. 242–261. (In Rus.). DOI: 10.17223/19996195/65/11. [Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242–261. DOI: 10.17223/19996195/65/11]

Zhai, Ma, 2022 – Zhai N., Ma X. Automated writing evaluation (AWE) feedback: A systematic investigation of college students' acceptance. *Computer Assisted Language Learning*. 2022. Vol. 35. No. 9. Pp. 2817–2842. DOI: 10.1080/09588221.2021.1897019.

Zhang, Akhrenova, 2025 – Zhang Y., Akhrenova N. Evaluation of ChatGPT's effectiveness as a tool for learning English based on the experiences of Chinese and Russian students. *Education Management Review*. 2025. Vol. 15. No. 8-1. Pp. 251–257. (In Rus.). DOI: 10.25726/v2610-7730-1940-u [Чжан Ю, Ахренова Н. Оценка эффективности ChatGPT как инструмента изучения английского языка на опыте китайских и русских студентов // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 8-1. С. 251–257. DOI: 10.25726/v2610-7730-1940-u]

The article was received 05.03.2026
Статья поступила в редакцию 05.03.2026

About the authors / Сведения об авторах

Elena V. Sorokina – senior lecturer at the School of Foreign Languages of the Faculty of Humanities, HSE University, Moscow

Сорокина Елена Владимировна – старший преподаватель Школы иностранных языков факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0165-2178>

E-mail: sorokina.english@gmail.com

Aida S. Rodomanchenko – PhD in Education; associate professor at the School of Foreign Languages of the Faculty of Humanities, HSE University, Moscow

Родоманченко Аида Сергеевна – кандидат педагогических наук; доцент Школы иностранных языков факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6545-8256>

E-mail: a.rodomanchenko@gmail.com

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи
All authors have read and approved the final manuscript

Н.П. Ячина

Казанский (Приволжский) федеральный университет,
420021 г. Казань, Российская Федерация

Методические аспекты обучения студентов написанию научного текста с помощью инфографики

В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием у китайских студентов-магистрантов умений работать с научным текстом на русском языке. Основное внимание уделяется методике использования инфографики в процессе обучения студентов анализу научного стиля и развития у них умений написания научного текста на основе прочитанного текста. Доказывается, что формирование языковых навыков и развитие речевых умений понимать и порождать научный текст происходят результативнее на основе инфографики. Предлагается ряд заданий, иллюстрирующих возможную реализацию текстоориентированного подхода, принятого в качестве методологической основы авторской методики.

Ключевые слова: текст, текстоориентированный подход, студенты, научный стиль, инфографика

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Ячина Н.П. Методические аспекты обучения студентов написанию научного текста с помощью инфографики // Рема. Rhema. 2026. № 2. С. 77–89. DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-77-89

N. Yachina

Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, 420021, Russian Federation,

Methodological aspects of teaching students to write scientific texts using infographics

A article is an important element of the university curriculum. This article examines the use of infographics in teaching students how to write scientific articles. The study focuses on the Russian language learning process of Chinese students (master's students) at a university using digital technologies and infographics. The research focuses on the theoretical and practical development of a methodology for teaching scientific text analysis using infographics and developing scientific writing skills. It is demonstrated that the development of verbal and spelling skills is more effective when based on text and infographics, as only in text can the stylistic resources of the Russian language be realized.

Key words: text, text-oriented approach, students, scientific style, infographics

FOR CITATION: Yachina N. Methodological aspects of teaching students to write scientific texts using infographics. *Rhema*. 2026. No. 2. Pp. 77–89. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-2953-2026-2-77-89

Современные образовательные практики требуют внедрения инновационных методических подходов, позволяющих эффективно передавать студентам знания и формировать у них профессиональные навыки и умения. Одним из таких перспективных подходов к обучению, как заявлено в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) и федеральной рабочей программе (ФРП) по русскому языку, является текстоориентированный подход, определяющий текст в качестве главного объекта не только филологии, но и гуманитарного знания в целом, что обусловлено общим вниманием системы образования к личности человека [Болотнова, 2009, с. 14].

Текстоориентированный подход определяет текст в качестве своей основной единицы обучения. Это обстоятельство сближает его с принятым в отечественной педагогике с 1960–1970 гг. так называемым «текстоцентрическим» подходом [Рябченко, 2011]. В то же время, как показывает анализ специальной литературы, между этими подходами есть серьезные отличия. Т.М. Пахнова считает, что при текстоцентрическом подходе следует идти от текста к слову, а при текстоориентированном аналитическая работа проводится сначала над отдельными словами, а затем над текстом, при этом лингвистические особенности конкретного слова рассматриваются на материале разных текстов [Пахнова, 2000]. Заметим, что в рамках настоящей статьи, которая посвящена методике обучения студентов написанию научного текста, мы будем придерживаться дефиниции «текстоориентированный» подход, осознавая тот факт, что текст – настолько сложное явление, что до сих пор ученые не пришли к единой трактовке данного термина, предлагая в настоящее время более 300 его толкований [Куриленко, 2006].

Цифровые технологии расширяют наше представление о тексте, в том числе за счет обращения к инфографике, т.е. визуальной форме подачи информации, сочетающей текст изображения и диаграммы для четкого и ясного представления научных данных и концепций. Информативные и визуально привлекательные схемы, графические элементы инфографики помогают студентам за короткий промежуток времени понять структуру текста, познакомиться с новой лексикой, критически осмыслить его содержание. Кроме того, они дают возможность обучающимся лучше воспринимать сложную информацию, содержащуюся в тексте, способствуют развитию у каждого студента аналитического мышления, позволяют адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности каждого из них. В результате это улучшает качество подготовленных студентами, в том числе письменных, научных работ.

В реальной практике часто наблюдается ситуация, когда обучающиеся быстро адаптируются к цифровой среде и вместо того, чтобы научиться работать с научным текстом, прибегают к помощи искусственного интеллекта (ИИ). Интеграция цифровых технологий в высшее образование постоянно развивается, и недавнее появление генеративного искусственного интеллекта, в частности, чат-ботов на основе ИИ, представляет как возможности, так и проблемы [Резаев, 2024]. Например, широкое распространение технологии бота ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) позволяет студентам использовать ее для выполнения практически любых заданий: писать курсовые и выпускные

квалификационные работы, при этом такие системы, как Антиплагиат, не всегда способны распознать сгенерированный текст. Помимо технологий генерации текста студенты также могут использовать высокотехнологичные устройства, такие как проекционные очки и наушники для синхронного перевода и списывания. Это делает оценку качества подготовки студентов совершенно ненадежной [Акимова, 2025, с. 112].

Отсюда очевидна актуальность разработки методики использования инфографики в качестве средства научения студентов создавать письменный научный текст. В этих целях автором настоящей статьи была предпринята попытка решить следующие исследовательские задачи:

- проанализировать и обобщить теоретические и методические работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные анализу научного текста;
- осуществить наблюдение за процессом развития у студентов умений написания научного текста в процессе применения инфографики;
- выявить затруднения, с которыми сталкиваются студенты при работе с научным текстом;
- определить перспективы применения инфографики при работе с научным текстом.

Теоретической базой исследования послужили публикации современных российских и зарубежных ученых [Кучерова, 2015; Литвиненко, 2020; Гапонова, 2023; Непомнящих, 2024; Агапова и др., 2025], рассматривающих текстоориентированные модели обучения иностранных студентов русскому языку, а также нестандартные формы и методы обучения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные в нем теоретические положения и выводы обеспечивают представления об особенностях научного стиля речи, основные подходы в обучении студентов научному стилю речи русского языка, лексическим и грамматическим особенностям научного стиля речи и готовят студентов к написанию научного текста: статьи, курсовой работы и выпускной квалификационной работы.

Материалы и методы

Данное исследование строилось на основе изучения и анализа лингвистических, научных и методических источников по проблеме текстоориентированной модели обучения научному стилю речи (с помощью инфографики) китайских студентов – будущих учителей русского языка. В исследовании использовался метод педагогического наблюдения, описательный метод, прием инфографики.

Обсуждение и результаты

Практика показывает, что китайские студенты-филологи (магистранты 1 курса) обладают неодинаковым уровнем языковой подготовки, и все же преподавателю необходимо каждого из них в достаточно короткий промежуток времени подготовить к написанию курсовой работы, выпускной квалификационной работы, обучить анализу научного текста и его порождению. Это возможно сделать в рамках дисциплины по выбору «Текстоориентированный подход в обучении».

Овладение студентами научным стилем русской речи представляет собой сложный и многоэтапный процесс, предполагающий систематизированную, детально структурированную деятельность. Так, Ж.К. Гапонова справедливо отмечает, что китайские студенты в процессе обучения специальности сталкиваются со следующей трудностью: они способны воспроизводить образец, но при самостоятельном построении фразы или высказывания их речевая активность снижается [Гапонова, 2023, с. 36].

Как справедливо отмечает Л.А. Ходякова, сегодня недостаточно научить иностранного студента говорить по-русски, необходимо ему показать, как владение этим языком помогает ему развиваться, быть востребованным на рынке труда, подниматься по карьерной лестнице [Ходякова, 2011, с. 76]. Этому способствует текстоориентированная парадигма образовательной деятельности, которая подразумевает обязательную интеграцию упражнений, направленных на освоение специальной терминологии, поскольку восприятие научного текста студентами-иностранцами является когнитивно сложной задачей, требующей специфической подготовки. Е.А. Непомнящих также отмечает целесообразность использования нестандартных подходов к изучению русского языка как иностранного, т.к. они позволяют сглаживать трудности при изучении большого объема новой лексики [Непомнящих, 2024, с. 792].

О.А. Литвиненко подчеркивает, что при обучении иностранных студентов написанию научного текста сначала необходимо познакомить их с такими понятиями, как «стиль», «научный стиль», научить вычленять основные особенности научного стиля. Такую работу, на наш взгляд, выполнять лучше всего на материале текстов с использованием инфографики [Литвиненко, 2020, с. 143], которая позволяет представить стили речи графически, например, в таблице. Пример возможного задания, которое нацелено на закрепление ранее изученной лексики (стили речи) и повторение стилизованных особенностей текстов, представлен на рис. 1.

Определите функциональные стили речи по заданным в колонке справа стилиевым чертам:

Функциональные стили речи	Стилиевые черты
1.	Обобщенность, отвлеченность, подчеркнутая логичность, точность, сухость, строгость
2.	Строгость, стереотипность, точность, не допускающая инотолкований, стандартизованность, стилистическая одноцветность
3.	Открытая оценочность, призывность, рекламность, собирательность, сдержанность, документально-фактологическая точность, официальность
4.	Непринужденность, фамильярность, конкретность, непоследовательность, и прерывистость, эмоционально-оценочная информативность, аффективность, личностный характер
5.	Образность, эстетически направленная экспрессивность, эмоциональность, многостильность красок

Рис. 1. Пример задания для закрепления признаков функциональных стилей речи

Fig. 1. An example of an assignment to reinforce the characteristics of functional speech styles

Опираясь на заполненную таблицу, студенты делают вывод о том, что следует понимать под научным текстом и какими характеристиками он обладает. Свое высказывание они могут графически представить в виде схемы (рис. 2).

Мы согласны с мнением Л.Н. Кучеровой, что иностранные студенты испытывают затруднения в изложении научных данных в зависимости от заданной цели по созданию письменного научного текста [Кучерова, 2015]. Поэтому для формирования у них требующихся для этого компетенций необходимо ввести такие понятия, как «интерпретация», «свертывание», «компрессия», «концептографический анализ» и «фактологический анализ». Кроме этого студенты должны получить представление о таких репродуктивных видах письменной работы с научным текстом, как аннотирование, реферирование и конспектирование.

Так, например, компрессия, будучи одним из основных методов обработки текста, реализуется с помощью трех основных методов сжатия (компрессии) текста: исключения, резюмирования или обобщения, упрощения.

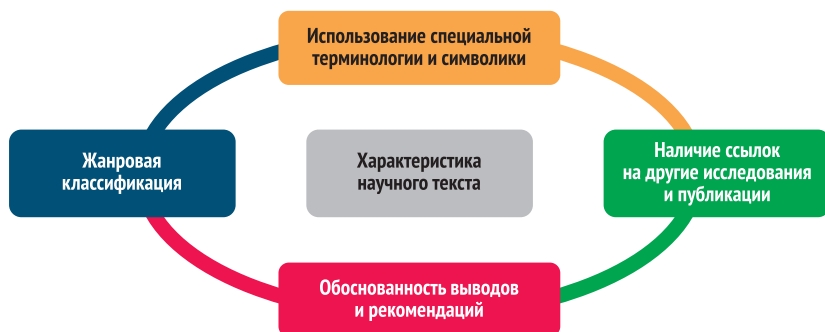


Рис. 2. Пример выполненного задания по теме «Научный текст» с использованием инфографики

Fig. 2. An example of a completed assignment on the topic “Scientific Text” using infographics

Поскольку осмысление текста, понимание его главной мысли происходит небыстро, студентам, после работы с текстом в аудитории, предлагается домашнее задание на повторное его осмысление. При этом преподаватель учитывает, что еще в школе учащиеся овладевают умениями чтения научного текста, у них развивается ряд важных общеучебных умений работы с книгой и справочной литературой; умений анализировать текст при акцентуации внимания на эстетическую функцию языка; умениями интерпретации содержания прочитанного и создания текстов различных стилей и жанров. Т.Б. Михеева рассматривает текст в качестве дидактической единицы и предлагает при обучении иностранных студентов использовать различные варианты работы с текстом, что позволит преподавателю увидеть реальные возможности текстоориентированной модели обучения РКИ [Михеева, 2018]. Важно, чтобы студент усвоил алгоритм работы с научной публикацией (научным текстом): во-первых, ознакомление с оглавлением, выбор интересующей части произведения, во-вторых, беглое прочтение определенной части и выписка материалов, необходимых для дальнейшего осмысления и использования, создания своего научного текста.

К.А. Пшеничный в своем учебно-методическом пособии «Как писать научный текст» наиболее доступным языком описывает структуру научного текста и с помощью инфографики удачно представляет эту структуру [Пшеничный, 2025, с. 10]. Опираясь на нее и комментируя ее (рис. 3), студенты овладевают новой лексикой. Для этого они выпи-сывает все незнакомые слова и находят их значение в словаре. Такая

самостоятельная работа студентов позволяет им расширить свои терминологические знания, ввести в оборот своей речи новые дефиниции. Далее они внимательно анализируют структуру каждого предложения, работают над синтаксическими особенностями текста, отвечая на вопрос: «Какие типы предложений используются в данном научном тексте?» В результате студенты имеют возможность создавать свои тексты-миниатюры научного стиля по данному образцу.

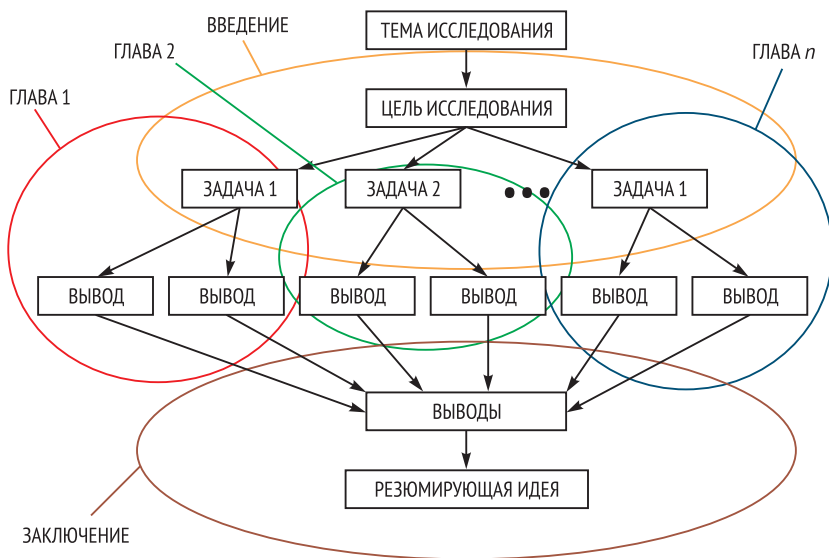


Рис. 3. Схема [Пшеничный, 2025, с. 10], используемая для изучения темы «Структура научного текста» с иноязычными магистрантами

Fig. 3. Scheme [Pshenichny, 2025, p. 10] used to study the topic “Structure of a scientific text” with foreign language graduate students

Практика показывает, что при работе с научным текстом у студентов возникают определенные трудности, обусловленные наличием в тексте большого количества незнакомых слов. Преодолеть эти трудности и подготовиться к восприятию научного текста помогают предтекстовые вопросы и предтекстовые задания. Что касается притекстовых заданий, то они выполняются студентами в индивидуальном темпе при внимательном прочтении текста. В свою очередь, послетекстовые задания должны формировать у студентов компетенции не только правильного чтения вслух научного текста, но, что особенно важно, понимания его

содержания, критического осмысления информации и умения строить на основе прочитанного свои собственные письменные высказывания.

На первом этапе работы с научным текстом целесообразнее предложить небольшой по объему текст. Например, такой:

Языкознание (или языковедение, или общее языкознание, или лингвистика) предметом своего изучения имеет язык и все связанные с ним явления. Как научная дисциплина языкознание включает в себя в качестве составных общее языкознание, частное языкознание (полонистика, германистика, русистика), прикладное языкознание (терминоведение, лексикография, машинный перевод) и своей задачей считает изучение и развитие научных взглядов на язык, его функции, его структуру, методы его изучения. История языкознания (или теория лингвистических учений, или история лингвистики, или история науки о языке) дает сведения о том, как менялись у людей научные представления о языке и его месте в жизни общества.

(По Э. Сорокиной)

Е.Г. Штырлина предлагает к тексту такое задание: «Прочитайте текст, выявите в нем признаки научного стиля. Отметьте в тексте лексические, морфологические и синтаксические особенности научной речи» [Штырлина, 2021, с. 14].

Далее идет работа над структурой текста, учащиеся доказывают, что все предложения служат одной общей мысли. Следует иметь в виду, что при знакомстве магистрантов с текстами научного стиля необходимо в первую очередь знакомить их с жанровыми разновидностями текстов: монография, статья, учебники (учебные пособия), тезисы, реферат, автореферат диссертация, научная рецензия. Этому может помочь гипертекст и его просмотровое чтение. Большую роль играет также инфографика: картинка, на которой представлены ключевые слова, аннотация, введение, основная часть и заключение [Ячина, 2024, с. 37].

Е.В. Кийкова, Е.Ю. Соболевская, Д.А. Кийкова полагают, что инфографика способствует визуализации более сложных концепций, улучшению восприятия и запоминания информации, стимулируя когнитивные процессы студентов посредством сочетания текста, изображений и графического дизайна [Кийкова и др., 2017]. Инфографика повышает эффективность развития умений работы с научным текстом, что подтверждается результатами, полученными нами в ходе проведенного эксперимента. Этот вывод созвучен также результатам исследования К.М. Иноземцевой и О.Ю. Ольшванг, которые представили опыт внедрения инфографики и ее подтвержденное положительное влияние на результаты обучения [Иноземцева, Ольшванг, 2025].

Обучая студентов умениям писать научный текст определенного жанра, важно обращать их внимание на его структуру: вступление, основная часть, заключение. Например, в качестве образца можно предложить выбрать статью из научного журнала по филологии. В ходе работы над данным текстом могут быть предложены следующие задания:

- провести комплексный анализ текста;
- представить структуру текста с помощью инфографики;
- написать план к тексту;
- составить конспект прочитанного текста.

Так, нами было предложено студентам задание: выделить языковые особенности научного стиля (лексические, морфологические, грамматические, стилистические и синтаксические признаки). Заметим, что из 36 китайских студентов-филологов – участников эксперимента 26 человек (72%) выбрали в качестве своей самостоятельной работы анализ текста с помощью инфографики, и только 10 студентов исследовали текст без ее применения: комплексный анализ текста выполнили 4 студента (11%) и 6 студентов (17%) написали план к тексту и аннотацию. Таким образом, полученные результаты показывают явное преимущество использования инфографики для усвоения иноязычными (китайскими) студентами научного стиля русской речи.

Заключение

Таким образом, применение инфографики значительно улучшает восприятие и усвоение научного материала иноязычными студентами. Преимущество инфографики связано, по их мнению, с сокращением объема текста, что позволяет повысить уровень понимания смысла текста и сконцентрироваться на главном в его содержании. Она позволяет студентам осваивать сложный материал, более уверенно и успешно готовить качественные письменные научные работы. Инфографика служит инструментом развития у студентов умений самостоятельной работы, критического мышления, быстрого запоминания структуры текста и его языковых особенностей, а также написания научного текста. Не вызывает сомнения тот факт, что на современном этапе развития методики преподавания русского языка использование инфографики способствует формированию у студентов ключевых компетенций. Безусловно, инфографика не может заменить другие учебные материалы, она должна использоваться наряду с ними и другими цифровыми инструментами. Преподавателям рекомендуется включать задания, связанные с созданием и анализом инфографики при обучении написанию научных текстов.

Библиографический список/ References

Акимова, 2025 – Акимова Н.В. Риски образования в эпоху искусственного интеллекта // Рема. Rhema. 2025. № 2. С. 107–117. DOI: 10.31862/2500-2953-2025-2-107-117 [Akimova N.V. Educational risks in the era of artificial intelligence. *Rhema*. 2025. No. 2. Pp. 107–117. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-2953-2025-2-107-117]

Агапова и др., 2025 – Работа с научным текстом при обучении иностранных магистрантов русскому языку как иностранному / Г.Х. Агапова, Д.А. Гусаров, Е.С. Игумнова, Д.Т. Юсупова // Педагогика: вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. С. 1714–1724. [Agapova G.H., Gusarov D.A., Igumnova E.S., Yusupova D.T. Working with scientific texts when teaching Russian as a foreign language to international master's students. *Pedagogika: Voprosy teorii i praktiki*. 2025. Vol. 10. Pp. 1714–1724. (In Rus.)]

Болотнова, 2009 – Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие. М., 2009. [Bolotnova N.S. *Filologicheskii analiz teksta* [Philological analysis of the text]. Textbook. Moscow, 2009.]

Гапонова, 2023 – Гапонова Ж.К. Работа с текстами по специальности при обучении китайских студентов профессионально ориентированным дисциплинам // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2023. № 5. С. 35–40. [Gaponova Zh.K. Working with texts on a specialty when teaching Chinese students professionally oriented disciplines. *Vestnik YAVVU PVO*. 2023. No. 5. Pp. 35–40. (In Rus.)]

Иноземцева, Ольшванг, 2025 – Иноземцева К.М., Ольшванг О.Ю. К вопросу об использовании инфографики в вузе // Современное педагогическое образование. 2025. № 8. С. 109–112. DOI: 10.24412/2587-8328-2025-8-109-112 [Inozemtseva K.M., Olshvang O.Yu. On the use of infographics in higher education. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2025. No. 8. Pp. 109–112. (In Rus.).]

Кучерова, 2025 – Кучерова Л.Н. Некоторые особенности научного текста в лингводидактическом аспекте // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 4. С. 49–54. [Kucheroval L.N. Some features of scientific text in the linguodidactic aspect. *Vestnik TsMO MGU. Filologiya. Kulturologiya. Pedagogika. Metodika*. 2015. No. 4. Pp. 49–54. (In Rus.).]

Куриленко, 2026 – Куриленко В.Б. Учебно-научные тексты: особенности структуры и языкового оформления // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. 2006. № 2 (34). С. 223. [Kurilenko V.B. Educational and scientific texts: Features of structure and linguistic design. *RUDN Journal of Medicine*. 2006. No. 2 (34). P. 223. (In Rus.)]

Кийкова и др., 2017 – Кийкова Е.В., Соболевская Е.Ю., Кийкова Д.А. Анализ эффективности применения инфографики в учебном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27292> (дата обращения: 06.02.2026). [Kiykova Ye.V., Sobolevskaya Ye.Yu., Kiykova D.A. Analysis of the effectiveness of using infographics in the educational process. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017. No. 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27292> (In Rus.)]

Литвиненко, 2020 – Литвиненко О.А. Обучение иностранных студентов работе с научной литературой на русском языке // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2020. № 5 (32). С. 142–146. [Litvinenko O.A. Teaching

international students to work with scientific literature in Russian. *Sovremennyye problemy gumanitarnykh i obshchestvennykh nauk*. 2020. No. 5 (32). Pp. 142–146. (In Rus.)]

Михеева, 2018 – Михеева Т.Б. Учебный текст по РКИ в контексте современной лингвистики текста // Русский язык в современном Китае: сборник научно-методических статей VI Международной научно-практической конференции. Чита, 2018. С. 105–108. [Mikheyeva T.B. An educational text on Russian as a foreign language in the context of modern text linguistics. *Russkiy yazyk v sovremennoy Kitaye: sbornik nauchno-metodicheskikh statey VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Chita, 2018. Pp. 105–108. (In Rus.)]

Непомнящих, 2024 – Непомнящих Е.А. Обучение русскому языку как иностранному на продвинутом этапе (на примере темы «Демография») // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. Вып. 8. С. 788–792. [Nepomnyashchikh Ye.A. Teaching Russian as a foreign language at an advanced stage (using the topic “Demography” as an example). *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. Vol. 9. No. 8. Pp. 788–792. (In Rus.)]

Непомнящих, 2024 – Непомнящих Е.А. «Живой» квест как способ пополнения словарного запаса на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. Вып. 8. С. 2946–2951. [Nepomnyashchikh Ye.A. A “live” quest as a way to expand vocabulary in Russian as a foreign language classes. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024. Vol. 17. No. 8. Pp. 2946–2951. (In Rus.)]

Пахнова, 2000 – Пахнова Т.М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды // Русский язык в школе. 2000. No. 4. С. 20–28. [Pakhnova T.M. Text as a basis for creating a developing speech environment in Russian language lessons. *Russkiy yazyk v shkole*. No. 4. Pp. 20–28. (In Rus.)]

Пшеничный, 2025 – Пшеничный К.А. Как писать научный текст. СПб., 2025. [Pshenichnyy K.A. Kak pisat nauchnyy tekst [How to write a scientific text]. St. Petersburg, 2025.]

Резаев и др., 2024 – Резаев А.В., Степанов А.М., Трегубова Н.Д. Высшее образование в эпоху искусственного интеллекта // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 4. С. 49–62. [Rezayev A.V. Stepanov A.M., Tregubova N.D. Higher education in the age of artificial intelligence. *Vyssheye obrazovaniye v Rossi*. Vol. 33. No. 4. Pp. 49–62. (In Rus.)]

Рябченко, 2020 – Рябченко Н.Н. Текстоцентрический подход на уроках русского языка как неродного // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 67-3. С. 135–138. [Ryabchenko N.N. Text-centric approach in Russian as a foreign language lessons. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2020. No. 67-3. Pp. 135–138. (In Rus.)]

Ходякова, 2011 – Ходякова Л.А. Методика интерпретации текста как феномена культуры // Ярославский педагогический вестник. 2011. No. 2. С. 76–81. [Khodyakova L.A. Methodology of interpreting text as a cultural phenomenon. *Yaroslavskiiy pedagogicheskiy vestnik*. No. 2. Pp. 76–81. (In Rus.)]

Чадина, Дейкина, 2013 – Чадина Ю.А., Дейкина Д.А. Сверхтекст на уроках русского языка // Наука и школа. 2013. С. 55–60. [Chadina Yu.A., Deykina D.A. Supertext in Russian language lessons. *Nauka i shkola*. Pp. 55–60. (In Rus.)]

Штырлина, 2021 – Штырлина Е.Г. Научный текст: чтение, аннотирование, реферирование: учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся. Казань, 2021. [Shtyrlina Ye.G. Nauchnyy tekst: chteniye, annotirovaniye, referirovaniye [Scientific text: Reading, annotating, reviewing]. Russian language textbook for foreign students. Kazan, 2021.]

Шеншин, Яковлева, 2021 – Шеншин А.С., Яковлева Е.И. Методические рекомендации по написанию курсовой работы по дисциплине «Стилистика»: учебно-методическое пособие. Дзержинск, 2021. [Shenshin A.S., Yakovleva Ye.I. Metodicheskiye rekomendatsii po napisaniyu kursovoy raboty po distsipline «Stilistika» [Guidelines for writing a term paper on the subject “Stylistics”]. Teaching aid. Dzerzhinsk, 2021.]

Ячина, Рахимова, 2024 – Ячина Н.П., Рахимова Д.И. Тексториентированный подход в обучении русскому языку: учебное пособие. Казань, 2024. [Yachina N.P., Rakhimova D.I. Tekstooriyentirovanny podkhod v obuchenii russkomu yazyku [Text-oriented approach to teaching Russian]. Textbook. Kazan, 2024.]

Статья поступила в редакцию 07.02.2026

The article was received 07.02.2026

Сведения об авторе / About the author

Ячина Надежда Петровна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Высшей школы русской филологии им. Льва Толстого Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет

Nadezhda P. Yachina – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Russian Language and Methods of Teaching of the Leo Tolstoy Higher School of Russian Philology of the Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan (Volga Region) Federal University, Russian Federation

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2701-2533>

E-mail: nadegda_777@mail.ru

Издание
подготовили
к печати:
редактор
А. А. Козаренко,
корректор
А. А. Алексеева,
обложка, макет,
компьютерная
верстка
Н. А. Попова

Rhema. Рема

2026.2

Сайт журнала: rhema-journal.com

E-mail: rhema.pema@gmail.com

Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 29.06.2026.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 5,63 п. л. Тираж 1000 экз.