DOI: 10.25629/HC.2026.11.18
УДК 378.4
ВАК: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Позднякова Алина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), ORCID: 0000-0002-2864-5332, a.a.pozdnyakova@outlook.com

Дмитриева Дарья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), ORCID: 0000-0003-0323-5334, ya.daria1978@yandex.ru

Дюзгюн Фатих, кандидат педагогических наук, доцент, Университет Акдениз, Анталия, Турция, ORCID: 0000-0003-2199-0640, fatih.duzgun@hotmail.com

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПРОФИЛЬ ТУРЕЦКОГО СТУДЕНТА, ПРИЕЗЖАЮЩЕГО НА УЧЁБУ В РОССИЮ

Аннотация

В статье представлены результаты входной диагностики, направленной на выявление социокультурного профиля турецкого студента, приезжающего на обучение в Российскую Федерацию. Эмпирическую базу составили данные анкетирования 33 турецких слушателей подготовительного факультета, из которых 26 уже приступили к изучению специального курса по истории и культуре России, а 7 только готовятся к нему. Анкета включала вопросы о первых ассоциациях, связанных с Россией, известных исторических и культурных деятелях, исторических периодах, русском искусстве, праздниках и традициях, а также об учебной мотивации и профессиональных ожиданиях. Исследование показало, что уровень информированности турецких учащихся о России выше, чем у студентов из других стран дальнего зарубежья. Установлено, что образ России в сознании турецких студентов носит преимущественно литературоцентричный характер. Зафиксировано знание исторической хронологии. Показана динамика мотивации: от прагматической (у начинающих изучать русский язык и русскую культуру) до познавательной и рефлексивной (у прошедших часть курса по истории и культуре России). Сформулированы практические рекомендации по проектированию учебных курсов для турецкой аудитории с учётом её культурного опыта.

Ключевые слова

социокультурный профиль, турецкие студенты, подготовительный факультет, входная диагностика, образ России, межкультурная коммуникация, русская литература

Pozdnyakova A.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian State University named after. A. N. Kosygina (Technology. Design. Art), ORCID: 0000-0002-2864-5332, a.a.pozdnyakova@outlook.com

Dmitrieva D.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian State University. A. N. Kosygina (Technology. Design. Art), ORCID: 0000-0003-0323-5334, ya.daria1978@yandex.ru

Düzgun Fatih, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Akdeniz University, Antalya, Türkiye, ORCID: 0000-0003-2199-0640, fatih.duzgun@hotmail.com

THE SOCIOCULTURAL PROFILE OF TURKISH STUDENTS ARRIVING TO STUDY IN RUSSIA

Abstract

This article presents the results of a baseline diagnostic assessment that identifies the sociocultural profile of Turkish students who come to study in the Russian Federation. The data come from a questionnaire survey of 33 Turkish students enrolled in a pre-university preparatory programme. Of these, 26 had already begun a specialised course on Russian history and culture, and 7 were about to start it. The questionnaire asked about first associations with Russia, well-known historical and cultural figures, historical periods, Russian art, holidays and traditions, and learning motivation and professional expectations. The study found that Turkish students know more about Russia than students from other non-CIS countries. Their image of Russia is centred mainly on literature. The respondents also showed knowledge of historical chronology. Their motivation changes over the course: it is mainly pragmatic among those just beginning to study the Russian language and culture, and becomes cognitive and reflective among those who have completed part of the course on Russian history and culture. The article ends with practical recommendations for designing courses for Turkish students that take their cultural background into account.

Keywords

sociocultural profile, Turkish students, pre-university preparatory programme, baseline diagnostic assessment, image of Russia, intercultural communication, Russian literature

Введение

В последние годы Турция стабильно входит в число стран-лидеров по количеству студентов, приезжающих на обучение в Российскую Федерацию. Этот устойчивый образовательный поток формирует особый запрос к системе довузовской подготовки: всё чаще перед преподавателями оказывается аудитория, обладающая не только базовым знанием русского языка, но и определённым багажом представлений о России, её истории и культуре. Однако вопросы о том, насколько эти представления системны, из каких источников они формируются, как их учитывать при проектировании учебных курсов, остаются открытыми. И их решение во многом зависит от выявленного социокультурного профиля обучаемого.

Под социокультурным профилем (в соответствии с определением Р.С. Захарны) мы понимаем совокупность устойчивых представлений, знаний, эмоциональных оценок и практических ожиданий, которыми обладает учащийся в отношении страны изучаемого языка на момент начала обучения; эти представления сформированы под влиянием культурной традиции, образовательной системы, медиасреды и личного опыта и определяют его готовность к восприятию нового культурно-языкового контента, а также характер и направленность его учебной мотивации. Как подчёркивает Захарна, культурный профиль говорит о том, что́ может быть эффективным в данной стране […a Cultural Profile speaks to what may be effective in that country] (Zaharna, 2001, с. 139). Именно эта эффективность – успешная адаптация и учебная деятельность – становится ключевым практическим измерением социокультурного профиля студента.

Настоящее исследование посвящено построению социокультурного профиля турецкого студента, приезжающего на учёбу в Россию.

Эмпирической базой работы стали результаты входной диагностики, проведённой среди 33 турецких слушателей подготовительного факультета. Из них 26 человек уже приступили к изучению курса «История и культура России» (в дистанционном формате на родине), а 7 – только готовятся к его освоению. Такой состав позволил не только зафиксировать «стартовый» уровень знаний, но и проследить, как под влиянием целенаправленного педагогического воздействия трансформируется образ страны.

Актуальность данного профилирования продиктована не только академическим интересом, но и практической необходимостью. Понимание того, с каким культурным багажом турецкий студент входит в российское образовательное пространство, позволяет выстраивать курс не как трансляцию знаний «с нуля», а как диалог, опирающийся на уже существующие представления – даже если они фрагментарны или стереотипны. В случае с Турцией, как показывают данные, этот диалог может быть особенно содержательным. Новизна работы, таким образом, состоит в том, что определено, с какими именно знаниями и представлениями о России турецкие слушатели приезжают на обучение в Россию, и показано, как эти знания могут быть использованы при проектировании учебных курсов.

Обзор литературы по теме исследования

Исследование социокультурного профиля иностранных учащихся ведётся на стыке нескольких дисциплин – теории межкультурной коммуникации, лингвострановедения, педагогической имагологии и методики преподавания РКИ. В рамках нашего обзора мы сосредоточимся на двух ключевых аспектах: во-первых, на подходах к изучению стереотипов в межкультурной коммуникации, во-вторых, на эмпирических исследованиях образа России в иностранной студенческой среде.

Теоретической основой для построения социокультурного профиля иностранного студента служат концепции межкультурной коммуникации и лингвокультурологии, позволяющие описывать культурные различия и анализировать механизмы восприятия «чужой» страны. Центральной для нашего исследования является идея о том, что восприятие другой культуры никогда не является нейтральным: оно опосредовано собственной «культурной оптикой» наблюдателя. Как отмечает А. Тросборг, культура и язык переплетены и формируют друг друга, они неразделимы [Culture and language are intertwined and shape each other. The two are inseparable] (Trosborg, 2010, с. 2). Следовательно, восприятие России турецкими студентами опосредовано их культурным опытом, образовательной традицией и исторической памятью; изучение этого восприятия требует не только фиксации фактов (что́ студенты знают), но и понимания культурных механизмов, через которые эти факты интерпретируются.

Важным инструментом для такого анализа является теория культурных сценариев (cultural scripts), разработанная А. Вежбицкой. Под культурными сценариями понимаются негласные нормы, ценности и практики, широко разделяемые и широко известные на интуитивном уровне

в данном обществе [tacit norms, values and practices widely shared, and widely known (on an intuitive level) in a given society] (Wierzbicka, 2010, с. 43). Эти сценарии регулируют как поведение, так и восприятие: они задают рамки того, что и как человек замечает, запоминает и интерпретирует в чужой культуре. Для нашего исследования это означает, что турецкие студенты воспринимают Россию через систему культурных сценариев, сформированных в их собственной среде. Именно поэтому в их ответах так ярко проявляются литература (как центральная ценность турецкой образованной традиции) и историческая хронология (как результат системного школьного образования), тогда как другие аспекты остаются на периферии.

Эта логика напрямую связана с моделью межкультурной компетенции, предложенной У. Гудиканстом. Он выделяет три основных компонента, необходимых для эффективного межкультурного взаимодействия: мотивацию, знания и навыки [motivation, knowledge and skills] (Gudykunst, 1994). В контексте нашего исследования эта триада работает следующим образом: мотивация – это причины, по которым турецкие студенты интересуются Россией; знания – это тот культурный багаж, с которым они приезжают; навыки – это их готовность применять эти знания в реальной коммуникации. Диагностика всех трёх компонентов позволяет построить целостный профиль студента. Как отмечает Х. Спенсер-Оути, «межкультурная компетенция чрезвычайно важна в современном глобализированном мире, и растёт интерес к тому, что именно представляет собой эта компетенция» [Intercultural competence is extremely important in today's globalised world, and there is growing interest in what such competence actually entails] (Spencer-Oatey, 2010, с. 189); при этом выявление содержания этой компетенции требует эмпирических исследований реальных представлений и ожиданий участников межкультурного взаимодействия.

Важное методологическое предостережение даёт А. Вежбицкая, выступая против неоправданной универсализации культурных норм, против «широко распространённой тенденции принимать носителей английского языка за "просто людей"», а «англо-культурные нормы за человеческую норму» [a wide-spread tendency to mistake speakers of English for 'simply people' (people in general), and to take Anglo cultural norms for the human norm] (Wierzbicka, 2010, с. 72). Это предостережение имеет прямое отношение к нашему исследованию: диагностика представлений студентов о России необходима именно потому, что их восприятие культурно специфично.

Таким образом, теоретические рамки исследования объединяют теорию культурных сценариев, модель межкультурной компетенции и предостережение против универсализации культурных норм. В совокупности эти подходы позволяют не просто описать представления турецких студентов о России, но и объяснить, как эти представления формируются и как они связаны с культурным контекстом.

Проблема формирования образа страны в сознании иностранцев разрабатывается в русле имагологии – гуманитарной дисциплины, изучающей представления о «другом» и «чужом» в культуре. Имагологический подход позволяет анализировать реальные характеристики страны и их отражение, преломлённое через призму восприятия. Как справедливо отмечают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, «термин культура имеет устойчивое семантическое наполнение... <…> Между тем природа, экономика, география и тем более литература существенно определяют национально-культурную специфику языка и не могут быть оставлены за рамками рассмотрения» (Верещагин & Костомаров, 2005, с. 37). Это положение имеет принципиальное значение для нашего исследования: социокультурный профиль студента не может быть построен только на основе его представлений о «культуре» в узком смысле (искусство, традиции, обычаи); необходимо диагностировать также его знания об истории, географии, литературе – именно поэтому предлагаемая студентам анкета включала вопросы, касающиеся всех этих сфер.

Важное теоретическое значение имеют исследования Г.Д. Гачева, разработавшего концепцию национальных образов мира (Гачев, 1988, 1999), и В.Б. Земскова (Земсков, 2003, 2015, 2019), изучавшего механизмы культурного взаимодействия. В зарубежной науке проблематика

образа страны разрабатывается в контексте теории «country image» (А. Буман, А. Диамантопулос и др.), где образ понимается как многомерный конструкт, включающий когнитивные, аффективные и конативные компоненты (Buhmann, 2016; Diamantopoulos et al., 2017).

Значительный пласт литературы посвящён роли стереотипов в восприятии иноязычной культуры. Классические работы У. Липпмана (Lippmann, 1922), впервые введшего термин «стереотип» в научный оборот, заложили понимание стереотипа как схематизированного образа, упрощающего восприятие сложной реальности. В отечественной науке проблема стереотипов разрабатывалась в русле этнопсихологии (Стефаненко, 2000), психолингвистики (Красных, 2002, 2003; Прохоров, 2008) и теории межкультурной коммуникации (Маслова, 2001; Тер-Минасова, 2000). Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин (2007) вводят важное для нашего исследования понятие «коммуникативный шок» – резкое осознаваемое расхождение в нормах и традициях общения, проявляющееся в условиях непосредственной межкультурной коммуникации. Именно стереотипы, по мнению исследователей, становятся тем механизмом, который либо смягчает, либо, напротив, обостряет этот шок. И.А. Стернин (2002, с. 47) рассматривает коммуникативное поведение как элемент национальной культуры, подчеркивая важность его экспериментального изучения, в частности при помощи ассоциативного эксперимента, позволяющего «реконструировать различные связи языковых единиц в сознании и выявить характер их взаимодействия в различных процессах понимания, хранения и порождения речевых произведений». Именно такие исследования позволяют эмпирически фиксировать стереотипы, которые, как показывают современные подходы, следует не преодолевать, а использовать в качестве ресурса для межкультурного диалога.

Н.В. Сорокина (2015) предлагает принципиально важный для нашей работы подход: она полагает, что прежняя стратегия «борьбы со стереотипами» неэффективна. Вместо этого исследователь обосновывает принцип релятивизации стереотипа в межкультурной коммуникации, то есть использования стереотипных представлений как отправной точки для диалога и углубления понимания. Этот подход созвучен выводам Н.А. Цапковой (2024), которая рассматривает межэтнические авто- и гетеростереотипы как методический инструмент для формирования социокультурной компетенции иностранных учащихся. В рамках когнитивно-дискурсивной имагологии (Кошкарова и др., 2025а, с. 217) наиболее востребованным методом признаётся моделирование, позволяющее выявить и описать «те политические, экономические, социальные факторы, которые влияют на рецепцию нации и этноса в инокультурном пространстве». И.Е. Майоров (2025), исследуя динамику восприятия образа России студенческой молодёжью Германии, выделяет десять факторов, влияющих на формирование имиджа, среди которых политические и экономические аспекты, диалог науки и культуры, исторический и социально-культурный контексты. Таким образом, стереотипные представления требуют осмысленной рефлексии и учёта в образовательном процессе, что и составляет теоретическую основу для построения национально ориентированного социокультурного профиля иностранного студента.

В методике преподавания русского языка как иностранного одним из ключевых ориентиров стал социокультурный подход. Фундаментальное значение имеют труды Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова (1973, 2005), заложивших основы лингвострановедения – направления, изучающего языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики. Современные исследователи развивают эти идеи, акцентируя внимание на формировании социокультурной компетенции как способности ориентироваться в иноязычной культуре и эффективно взаимодействовать с её носителями.

Особый интерес для нашей работы представляют исследования, непосредственно изучающие представления иностранных студентов о России. Так, Е.И. Гончарова, проанализировав данные опроса 110 иностранных студентов РГПУ им. А.И. Герцена, выявила, что в представлениях иностранных учащихся доминируют стереотипные образы россиян (высокие – 57%, со светлой кожей – 59%, голубыми глазами – 46%), а наиболее устойчивые стереотипы касаются быта (матрёшка – 72%, употребление алкоголя – 72%, чай из самовара – 23%, медведи на улицах – 12%). При этом студенты демонстрируют высокий уровень осведомлённости о российских медийных

личностях (Путин – 98%, Пушкин – 97%, Гагарин – 95%) и низкий – о деятелях искусства и науки (Хворостовский – 13%, Шостакович – 16%, Плисецкая – 18%). Гончарова (2022, 2023) подчёркивает необходимость корректировки негативных представлений о России и целенаправленного формирования целостного образа страны в сознании иностранных учащихся, что требует разработки соответствующих методических подходов, и мы согласны с этим. Однако важно отметить, что в анализируемой работе речь идет об иностранных студентах в целом, без выделения какой-то одной конкретной страны или этнической группы; эти «обобщённые представления» могут существенным образом отличаться от образа России, зафиксированного у студентов из Турции, что подтверждает необходимость создания национально ориентированных профилей, а не опоры только на усреднённые данные.

Применительно к образовательной среде особый интерес представляет лингвоимагологический потенциал учебника русского языка как иностранного. Как показано в исследовании Н.Н. Кошкаровой, О.А. Солоповой и С. Саини (2026b), учебные материалы не только транслируют информацию о стране, но и формируют образ России как уникальной и самобытной культуры. С.К. Милославская (2012) также подчёркивает роль учебника в формировании образа страны. Работы А.А. Шамсутдиновой и Г.Ф. Кудиновой (2025a, 2025b), посвящённые анализу зарубежных учебников РКИ, показывают, что лексические конструкции не только передают информацию о традициях и быте, но и формируют когнитивные схемы восприятия русской культуры. Это созвучно позиции И.А. Ореховой (2004), которая видит в русской языковой среде, в том числе и в учебных материалах, ключевой ресурс для формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся.

Важное значение для нашего исследования имеют работы, построенные на сравнительном анализе различных групп иностранных учащихся. Т.В. Черникова и соавт. (2021) провели сравнительное исследование социокультурной адаптации студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья, выявив существенные различия в адаптационном потенциале и стратегиях вхождения в новую культурную среду. Эти результаты подтверждают необходимость дифференцированного подхода к проектированию учебных курсов для разных национальных групп. В ряде наших работ также рассматриваются вопросы формирования образа России в иностранной аудитории: анализируются исторические и культурные представления учащихся (Позднякова & Кузнецова, 2024; Позднякова и др., 2023), а также предлагается интегративный подход к преподаванию курса «История и культура России» на подготовительном факультете (Позднякова и др., 2026).

Теоретический анализ показывает, что, несмотря на большое количество работ, посвящённых данной проблематике, комплексных исследований, описывающих социокультурный профиль иностранных учащихся, остается мало. Настоящая работа призвана частично восполнить этот пробел: опираясь на положения имагологии, теории стереотипов и методики РКИ, а также на данные входной диагностики турецких слушателей подготовительного факультета, мы описываем социокультурный профиль турецкого студента как совокупность фоновых знаний, ассоциативных образов, мотивов и ожиданий. По нашему мнению, это может оказаться полезным при разработке учебных курсов для турецкой аудитории.

Методы исследования

Основным инструментом сбора данных выступило анкетирование. Разработанная анкета включала восемь вопросов, направленных на выявление:

- первых ассоциаций с Россией (Q1);
- круга известных исторических и культурных деятелей (Q2);
- знакомых исторических периодов (Q3);
- представлений о русском искусстве – литературе, кино, музыке, живописи (Q4);
- знания праздников, традиций и блюд (Q5);

- учебной мотивации (Q6);
- открытых вопросов и ожиданий от курса (Q7–Q8).

Анкета предлагалась на русском и турецком языках, что позволило минимизировать языковой барьер и получить максимально содержательные ответы (Таблица 1).

Таблица 1 – Анкета-диагностика для курса «История и культура России» / «Rusya Tarihi ve Kültürü» Dersi İçin Tanı Anketi

№	Вопрос на русском (для исследователя)	Türkçe soru
	Инструкция / Talimat	
	Дорогой слушатель! Этот опрос поможет сделать наш курс интересным и полезным именно для вас. Пожалуйста, честно ответь на вопросы. Здесь нет правильных или неправильных ответов, важно только твое мнение. Спасибо!	Değerli öğrenci! Bu anket, dersimizi sizin için ilginç ve yararlı hâle getirmemize yardımcı olacaktır. Lütfen soruları içtenlikle yanıtlayın. Bu soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur, önemli olan sizin görüşünüzdür. Teşekkür ederiz!
	Часть 1. Первые ассоциации и образ России / Bölüm 1. İlk çağrışımlar ve Rusya imajı	
1.	Когда ты слышишь слово «Россия», какие три первых слова или образа приходят тебе в голову? (Например: холод, матрёшка).	«Rusya» sözcüğünü duyduğunuzda aklınıza gelen ilk üç kelime nedir? (Örnek: soğuk, matruşka.)
2.	Назови 3-5 самых известных русских людей (из прошлого или настоящего). Чем они знамениты?	Size göre geçmişten ya da günümüzden en tanınmış 3–5 Rus kimdir? Bu kişiler hangi başarılarıyla veya özellikleriyle tanınmaktadır?
	Часть 2. Знания об истории и культуре / Bölüm 2. Tarih ve kültür bilgisi	
3.	С какими из этих исторических периодов или событий ты знаком? Отметь знаком ✓. Что ты об этом знаешь (1-2 слова)?	Bu tarihsel dönemlerden ya da olaylardan hangilerini biliyorsunuz? ✓ işareti koyunuz. Bu konuda ne biliyorsunuz (1-2 kelime)?
	□ Древняя Русь и викинги	□ Eski Rusya ve Vikingler
	□ Царь Пётр I и Санкт-Петербург	□ Çar I. Petro ve Sankt-Peterburg
	□ Революция 1917 года	□ 1917 Devrimi
	□ Вторая мировая война (ВОВ)	□ İkinci Dünya Savaşı (Büyük Vatan Savaşı)
	□ Распад СССР	□ SSCB'nin dağılması
4.	Какие русские фильмы, книги, каких музыкантов или художников ты знаешь?	Hangi Rus filmlerini, kitaplarını, müzisyenlerini ya da ressamlarını tanıyorsunuz?
5.	Какие русские праздники, традиции или блюда ты можешь назвать?	Hangi Rus bayramlarını, geleneklerini ya da yemeklerini sayabilirsiniz?
	Часть 3. Личные ожидания и цели / Bölüm 3. Kişisel beklentiler ve hedefler	
6.	Почему ты будешь изучать этот курс? Отметь 1-3 главные причины.	Bu dersi neden alacaksınız? En önemli 1-3 nedeni işaretleyiniz.
	□ Это обязательный предмет.	□ Bu ders zorunlu.
	□ Хочу лучше понимать современных русских людей.	□ Günümüz Ruslarını daha iyi anlamak istiyorum.
	□ Это поможет мне жить и учиться в России.	□ Bu, Rusya'da yaşamama ve öğrenim görmeme yardımcı olacak.
	□ Мне интересна история/культура вообще.	□ Genel olarak tarih/kültür ilgimi çekiyor.
	□ Хочу выучить больше полезных русских слов.	□ Daha fazla yararlı Rusça kelime öğrenmek istiyorum.
7.	Есть ли у тебя вопросы о России, на которые ты хотел бы получить ответ в ходе этого курса? Запиши их.	Rusya hakkında, bu ders süresince yanıt almak istediğiniz sorularınız var mı? Yazınız.
8.	Как ты думаешь, знание истории и культуры России пригодится тебе в будущей профессии? Если да, то как?	Sizce Rusya tarihi ve kültürü bilgisi gelecekteki mesleğinizde işinize yarayacak mı? Cevabınız evet ise, nasıl?

В исследовании приняли участие 33 турецких слушателя подготовительного факультета, из которых 26 уже приступили к изучению курса «История и культура России» (в дистанционном формате на родине), а 7 – только готовились к его началу. Такая структура выборки позволила зафиксировать как «стартовый» уровень знаний, так и динамику под влиянием курса.

Обработка данных включала количественный анализ (подсчёт частоты упоминаний, процентное распределение) и качественный анализ (типологизация ответов, выделение устойчивых тематических кластеров, интерпретация открытых вопросов). Сравнительный анализ двух подгрупп (студентов, прошедших и не прошедших курс) дал возможность оценить влияние целенаправленного педагогического воздействия на трансформацию образа России.

Полученные данные позволили наметить контуры социокультурного профиля турецкого студента. Вместе с тем необходимо отметить, что подгруппа студентов, не прошедших курс, была малочисленной (7 человек), поэтому доля одного ответа в ней составляла 14%. Это придает данным по этой подгруппе предварительный характер и ограничивает их статистическую устойчивость, что, однако, допустимо для пилотажного исследования и открывает перспективы для дальнейшей проверки на расширенной выборке.

Результаты и их обсуждение

В данном разделе представлены основные результаты входной диагностики турецких студентов, структурированные по тематическим блокам анкеты.

1. Первые ассоциации со словом «Россия»

Для более детального анализа ассоциативный ряд был рассмотрен в двух подгруппах – студентов, уже приступивших к изучению курса, и тех, кто только начинает знакомство с темой (Таблица 2). Это позволяет увидеть, в какой мере целенаправленное обучение влияет на формирование культурных представлений.

Таблица 2 – Наиболее частотные ассоциации со словом «Россия» (распределение по группам)

Ассоциация	«Старшая» группа (26 анкет, с курсом)	«Младшая» группа (7 анкет, без курса)
Холод / снег / зима	~65%	~71% (5 из 7)
Еда / напитки	~50%	~57% (4 из 7)
Литература / культура	~50%	~43% (3 из 7)
Москва / Кремль	~35%	~43% (3 из 7)
Символы (матрешка, медведь)	~40%	~43% (3 из 7)
СССР / история	~25%	~14% (1 из 7)

Если сопоставить данные подгрупп, можно увидеть, что различия носят скорее количественный, чем качественный характер: основные ассоциативные блоки совпадают, меняется лишь их вес. Обобщённая структура этих блоков представлена в Таблице 3.

Таблица 3 – Наиболее частотные ассоциации со словом «Россия» (обобщенное значение)

Ассоциация	Частота упоминаний	Доля респондентов (%)
Холод / снег / зима	22	67
Еда / напитки	18	55
Литература / культура / искусство	16	48
Матрёшка	14	42
Медведь	13	39
Кремль	12	36

Анализ первых ассоциаций (Q1) показывает, что образ России в сознании турецких студентов формируется на пересечении универсальных стереотипов и реального культурного опыта. В отличие от других национальных групп, где доминируют исключительно бытовые или политические образы, в ответах турецких студентов прослеживается более сложная, многослойная картина.

Наиболее устойчивой и частотной ассоциацией оказалась тема холода, зимы и снега (67% ответов). Этот образ можно рассматривать как универсальный маркер «русскости», воспроизводящийся в восприятии большинства иностранных аудиторий и не зависящий от глубины знакомства с Россией. Климат становится своеобразным «первым слоем» образа страны – самым очевидным и наименее содержательным, но при этом наиболее устойчивым.

Второй по частотности блок ассоциаций связан с едой и напитками (55%): борщ, пельмени, водка, блины. Эти образы формируют «гастрономический код» страны, который, в отличие от климатического стереотипа, уже предполагает некоторый опыт знакомства – через рестораны, медиа или общение с носителями культуры. Гастрономические ассоциации делают образ России более «осязаемым» и конкретным, приближая его к повседневному опыту студентов.

Принципиальным отличием турецкой группы от других национальных аудиторий является высокая доля ассоциаций, связанных с литературой, культурой и искусством (48%). При этом даже в группе, не начинавшей курс, доля культурных ассоциаций достигает 43% (Таблица 2), что указывает на наличие внеучебного канала «культурного импорта». Почти половина опрошенных связывает Россию не только с климатом и едой, но и с высокой культурой – с конкретными именами (Пушкин, Толстой, Чайковский) и балетом. Это означает, что образ России в сознании турецких студентов содержит не только бытовой, но и интеллектуально-эстетический слой, что существенно отличает их от, например, бангладешских студентов или арабской аудитории, где культурные ассоциации выражены слабее.

Визуальные символы – матрёшка, медведь, Кремль – замыкают ассоциативный ряд (35–42%). Они дополняют образ, создавая его узнаваемый «почтово-открыточный» облик, однако не доминируют над другими группами. Это позволяет предположить, что для турецких студентов Россия – не просто набор туристических клише, а страна с узнаваемым культурным контуром, в котором искусство и литература занимают значимое место.

Интересные различия обнаруживаются при сравнении двух подгрупп: студентов, уже начавших изучение курса «История и культура России», и тех, кто только приступает к нему. У «младшей» группы доля бытовых ассоциаций (холод, еда) оказывается несколько выше, а культурных – ниже. Это ожидаемо: без систематического знакомства с культурой студенты опираются на стереотипы, транслируемые массовой культурой и медиа. Однако даже в этой группе 43% респондентов связывают Россию с литературой, что свидетельствует о наличии устойчивого культурного канала между Турцией и Россией, функционирующего независимо от учебных программ. Этот канал формируется за счёт переводов русской классики, популярности балета и музыки, а также общего культурного наследия, которое продолжает работать как ресурс взаимного интереса даже вне учебных программ.

2. Узнаваемость русских деятелей культуры и науки

Список известных русских людей (Q2) демонстрирует исключительно высокий уровень узнаваемости ключевых фигур и позволяет говорить о «литературоцентричной» модели восприятия (Таблица 4).

Анализ спонтанно называемых русских деятелей в турецкой студенческой аудитории позволяет выделить несколько устойчивых закономерностей, каждая из которых отражает специфику культурного восприятия России в турецком контексте.

Первый и наиболее наглядный результат – высокая частота упоминаний Ф.М. Достоевского (76%), который по этому показателю почти не уступает А.С. Пушкину (79%). Это нехарактерно для других национальных групп, где Пушкин, как правило, значительно опережает других писателей. Можно предположить, что активные переводы романов Достоевского на турецкий язык,

их многочисленные экранизации и широкая представленность в турецких книжных магазинах создают устойчивый интерес к этому автору, выходящий за рамки академического знакомства. Ф.М. Достоевский воспринимается в Турции не просто как русский классик, а как мыслитель, чьи идеи сохраняют актуальность и в современном интеллектуальном пространстве.

Таблица 4 – Наиболее часто упоминаемые русские деятели

Имя	Категория	Частота упоминаний	Доля респондентов (%)
Александр Пушкин	Литература	26	79%
Фёдор Достоевский	Литература	25	76%
Лев Толстой	Литература	23	70%
Владимир Путин	Политика	20	61%
Юрий Гагарин	Космос	18	55%
Пётр Чайковский	Музыка	14	42%
Пётр I	История / Политика	12	36%
Владимир Ленин	Политика	10	30%
Иосиф Сталин	Политика	8	24%

Второй результат – стабильно высокая частота упоминаний Л.Н. Толстого (70%). Студенты называют его как автора романов «Война и мир» и «Анна Каренина» – произведений, признанных в мировой литературе и активно переводящихся на турецкий язык. Можно предположить, что Толстой, в отличие от Достоевского, воспринимается скорее как «классик» в традиционном смысле, тогда как Достоевский – как автор, сохраняющий интеллектуальную остроту и современность.

Далее по частоте упоминаний идут В.В. Путин (61%) и Ю.А. Гагарин (55%). Основания их выбора различны: в первом случае студенты называют действующего политического лидера, с которым у них ассоциирован образ современной России, во втором – первого космонавта. Примечательно, что Гагарин, будучи фигурой скорее исторической, довольно часто упоминается студентами, – это указывает на устойчивый интерес турецкой аудитории к научным и техническим достижениям России.

В области музыкальной культуры самым упоминаемым русским композитором в турецкой аудитории является П.И. Чайковский (42%). Его музыка, особенно балеты «Лебединое озеро» и «Щелкунчик», хорошо известна в Турции благодаря театральным постановкам, культурному обмену и включённости в международный репертуар. Другие русские композиторы (Рахманинов, Шостакович) упоминаются значительно реже, что позволяет предположить: широкая представленность Чайковского связана не столько с систематическим знакомством с русской музыкой, сколько с конкретными, визуально запоминающимися культурными продуктами (балетами), которые активно транслируются за пределами России.

Отдельную группу составляют политические лидеры разных эпох – от Петра I (36%) до Ленина (30%) и Сталина (24%). Присутствие фигур имперского и советского периодов указывает на то, что интерес турецких студентов к России не ограничивается современной политикой, а включает исторические пласты. Это свидетельствует о более многомерном восприятии страны данной категорией опрошенных.

Сравнение двух подгрупп – студентов, уже прошедших курс, и тех, кто только приступает к нему, – показывает, что обучение усиливает и без того высокие показатели упоминаемости. У прошедших курс доля упоминаний Достоевского и Толстого становится ещё выше, а также появляются новые имена, отсутствующие в «нулевой» группе: Михаил Булгаков, Илья Репин, Виктор Цой. Это говорит о том, что курс не только закрепляет уже существующие знания, но и расширяет культурный горизонт студентов, вводя в их когнитивный репертуар фигуры, которые не входят в глобальный медийный канон.

В то же время в «младшей» группе фиксируются такие имена, как Александра Трусова (фигуристка), Мария Шарапова (теннисистка), MACAN (российский рэпер), «Любэ» (российская

группа). Эти имена отражают влияние массовой культуры, спорта и популярной музыки, которые служат для студентов первичным, наиболее доступным каналом знакомства с Россией. Однако эти ассоциации носят ситуативный, а не системный характер: студенты узнают отдельные имена и явления, но не имеют целостного представления о культурном контексте, в котором они функционируют. Именно эту лакуну призван заполнить учебный курс, переводящий знание с уровня отдельных медийных фигур на уровень системного культурного понимания.

Полученные данные важно сопоставить с результатами других исследований, в фокусе которых находятся иностранные студенты. Так, в работе Е.И. Гончаровой (2023) высокие показатели осведомлённости о российских деятелях были получены в рамках задания на соотнесение готового списка имён и сфер деятельности, то есть задания на узнавание. В нашем исследовании использовался иной тип вопроса – спонтанное называние имён без подсказки. Эти два типа заданий фиксируют разные когнитивные механизмы: узнавание (выбор из предъявленного перечня) и воспроизведение (актуализация имени в памяти без опоры на список). Соответственно, и данные, полученные с их помощью, несопоставимы напрямую.

Выбор задания на спонтанное называние был сделан сознательно. Формулировка вопроса – «Назови 3–5 самых известных русских людей (из прошлого или настоящего). Чем они знамениты?» – содержит установку на широкий круг деятелей, а не на какую-то конкретную группу. Такая формулировка позволяет выявить, какие имена и образы актуализируются у студентов в первую очередь, без подсказки со стороны исследователя. Именно эта спонтанность и составляет ценность полученных данных: они ближе к реальной коммуникативной ситуации, когда студенту нужно самому вспомнить, что он знает о России, и точнее отражают актуальный, а не потенциальный уровень знаний. Тесты на узнавание, напротив, фиксируют лишь потенциальный уровень – то, что студент может опознать при предъявлении готового списка, но не обязательно вспомнит сам.

Именно поэтому данные, полученные в ходе спонтанного называния, и составляют основу социокультурного профиля: они показывают, какие образы России являются для студента действительно значимыми и актуальными, а какие остаются на периферии его когнитивного опыта.

3. Знание исторических периодов и событий

В отличие от многих других национальных групп, турецкие студенты демонстрируют системное знание истории России (Таблица 5).

Таблица 5 – Узнаваемость исторических событий и периодов

Событие / Период	Отметили
Вторая мировая война / ВОВ	85%
Царь Пётр I и Санкт-Петербург	76%
Древняя Русь и викинги	70%
Распад СССР	70%
Революция 1917 года	64%

Анализ узнаваемости исторических периодов позволяет выявить несколько устойчивых закономерностей, каждая из которых отражает специфику представлений турецких студентов о прошлом и их трансформацию под влиянием учебного курса.

Первое и наиболее общее наблюдение: все пять предложенных периодов знакомы более чем 60% опрошенных. Это свидетельствует о наличии в Турции устойчивого канала трансляции исторических знаний, функционирующего независимо от формального изучения русского языка и культуры. Такими каналами могут выступать школьные учебники по всемирной истории, переводная историческая литература, документальное кино и даже художественные фильмы. Высокий общий уровень узнаваемости указывает на то, что Россия воспринимается

турецкой аудиторией не как «чужая» или «далёкая» страна, а как субъект исторического процесса, чьё прошлое интегрировано в общий контекст мировой истории.

Вторая мировая война занимает первое место по частоте упоминаний (85%), что соответствует её месту в глобальной исторической памяти. Этот результат ожидаем: масштаб события, его присутствие в учебных программах и медиапространстве делают Вторую мировую войну универсальным историческим маркером, узнаваемым практически в любой национальной аудитории. Показательно, что разница между подгруппами здесь минимальна (85–86%), что подтверждает «фоновый», универсальный характер события, не зависящий от глубины знакомства с российской историей. Отдельного внимания заслуживает тот факт, что часть студентов соотносит это событие с номинацией «Великая Отечественная война», что нечасто встречается в иностранной аудитории и свидетельствует о более глубоком знакомстве с российской исторической традицией.

Наиболее интересным и неочевидным результатом является высокая узнаваемость Древней Руси (70%). Этот показатель существенно выше, чем в других национальных группах, где данный период обычно остаётся на периферии исторических знаний. Можно предположить, что формулировка «Древняя Русь и викинги» (выбранная нами как конвенциональный маркер, принятый в зарубежных учебных материалах) активирует у турецких студентов знания о викингах, которые в последние десятилетия стали популярным сюжетом массовой культуры – сериалы, компьютерные игры, художественная литература. Однако тот факт, что студенты связывают викингов именно с Русью, а не с другими регионами их экспансии, указывает на определённый уровень исторической осведомлённости, выходящий за рамки чисто развлекательного интереса. Возможно, здесь играет роль и специфика турецкого исторического нарратива, в котором ранняя история народов Восточной Европы представлена более подробно, чем в школьных курсах других стран.

Революция 1917 года известна 64% опрошенных, однако при сравнении подгрупп обнаруживается значительный разрыв: в «младшей группе» этот показатель падает до 29%. Это означает, что тема революции, в отличие от темы Второй мировой войны, не является «фоновым» знанием, автоматически усваиваемым из массовой культуры. Она требует целенаправленного педагогического сопровождения: без специального объяснения исторического контекста, причин и последствий события оно остаётся на периферии сознания студентов. Этот результат имеет прямое значение для проектирования содержания курса: тема революции нуждается в отдельной, методически продуманной презентации, а не может быть просто «упомянута» в ряду других событий.

Сравнение подгрупп подтверждает эффективность курса как инструмента систематизации и углубления исторических знаний. У студентов, прошедших обучение, узнаваемость Петра I и Древней Руси достигает 75–77%, тогда как в «младшей» группе эти показатели составляют лишь 43–57%. Это означает, что курс не просто «добавляет» новые знания, но и структурирует уже имеющиеся, переводя их из разряда смутных и разрозненных представлений в категорию осознанных, закреплённых исторических ориентиров. При этом Вторая мировая война, как уже отмечалось, остаётся стабильно высокой в обеих группах, что подтверждает её особый статус в историческом сознании.

4. Осведомлённость в области русской культуры

Анализ ответов о фильмах, книгах, музыкантах и художниках (Q4) выявляет исключительно широкий культурный диапазон турецких студентов (Таблица 6).

Анализ ответов о фильмах, книгах, музыкантах и художниках (Q4) позволяет утверждать, что турецкие студенты демонстрируют исключительно широкий культурный диапазон, существенно превосходящий по объёму и разнообразию аналогичные показатели других национальных групп. Это наблюдение особенно значимо, поскольку оно свидетельствует о глубокой и многослойной рецепции русской культуры в Турции, не ограничивающейся хрестоматийными образцами, но охватывающей как классическое наследие, так и современные культурные явления.

Таблица 6 – Культурные предпочтения турецких студентов

Категория	Названия / имена	Примеры упоминаний
Литература	Достоевский, Толстой, Булгаков, Гоголь, Горький	«Преступление и наказание», «Война и мир», «Собачье сердце», «Шинель», «Мать»
Кино и сериалы	Балабанов, Тарковский, Эйзенштейн	«Брат», «Сталкер», «Броненосец Потёмкин», «Кухня» (сериал), «Идиот» (сериал)
Музыка	Чайковский, Виктор Цой / Кино, MACAN, t.A.T.u., Любэ	Классика, рок, рэп, поп, фолк-рок
Художники	Репин, Айвазовский, Рублёв	Репин (18%), Айвазовский (единично), Рублёв (единично)

Литературные предпочтения турецких студентов заслуживают отдельного внимания. Они не ограничиваются самыми известными романами, а включают произведения, требующие более глубокого знакомства с русской культурой. Наряду с романами «Преступление и наказание» и «Война и мир» студенты называют такие произведения, как «Белые ночи», «Идиот», «Собачье сердце», «Шинель», «Чем люди живы» (рассказ-притча Л.Н. Толстого) и даже роман «Мать» М. Горького. Это позволяет предположить, что знакомство с русской литературой в Турции выходит за рамки школьной программы или поверхностного чтения: студенты обращаются к разным жанрам, эпохам и авторам и имеют достаточно целостное представление о литературном процессе.

Особенно показательно частое упоминание нескольких произведений Ф.М. Достоевского одновременно («Преступление и наказание», «Белые ночи», «Идиот»). Это указывает на устойчивый интерес к этому автору, а не на знакомство только с одним романом. Упоминание «Шинели» Н.В. Гоголя и «Собачьего сердца» М.А. Булгакова свидетельствует о знакомстве с русской сатирической и фантастической традицией, которая не всегда попадает в поле зрения иностранных читателей.

Кинопредпочтения студентов охватывают разные периоды русского и советского кино – от классических немых фильмов до современных сериалов. Упоминаются «Броненосец Потёмкин» С. Эйзенштейна (1925), «Сталкер» А. Тарковского, «Брат» А. Балабанова и «Кухня» (современный российский ситком 2010-х годов). Такое сочетание свидетельствует о том, что интерес турецких студентов к российскому кино не ограничивается массовой культурой: они знакомы и с каноническими образцами мирового кинематографа, и с актуальными сериалами.

Особого внимания заслуживает упоминание сериала «Идиот» по одноименному роману Ф.М. Достоевского. Очевидно, студенты не просто читают классику, но и следят за её экранизациями. Это создаёт дополнительный канал взаимодействия с русской культурой – визуальный, доступный и эмоционально насыщенный.

Музыкальные предпочтения турецких студентов охватывают разные жанры и эпохи. Классическая музыка представлена П.И. Чайковским, рок-культура – Виктором Цоем и группой «Кино», а современная сцена – MACAN, группами t.A.T.u. и «Любэ». Это сочетание показывает, что студенты не замыкаются в одном жанре, а проявляют интерес к разным направлениям музыки.

Особенно интересно появление имени MACAN – современного рэп-исполнителя, чья аудитория в основном молодая и русскоязычная. Это означает, что некоторые студенты выходят за пределы «академического» знакомства с культурой и обращаются к актуальным, живым явлениям. Упоминание «Любэ» – группы с ярко выраженным патриотическим и фольклорным звучанием – также указывает на интерес к более традиционным пластам русской музыкальной культуры.

Художники оказались наиболее сложной категорией для студентов: здесь процент упоминаний значительно ниже, чем в других культурных областях. Тем не менее, даже в этой категории турецкие студенты показывают «обнадёживающие» результаты. И.Е. Репина знают 18% опрошенных, что является высоким показателем для иностранной аудитории. И.К. Айвазовский и Андрей Рублёв упоминаются реже – единичные случаи, – однако само их присутствие

в ответах свидетельствует о том, что отдельные студенты обладают знаниями, выходящими за пределы хрестоматийного материала.

Сравнение двух подгрупп – студентов, уже прошедших курс, и тех, кто только приступает к нему, – показывает важную динамику. В подгруппе без курса культурный диапазон уже достаточно широк, что подтверждает наличие устойчивых культурных каналов между Турцией и Россией. Однако после прохождения курса этот диапазон становится более разнообразным и осмысленным: студенты начинают называть новые имена, связывать их с историческим контекстом, обсуждать их культурное значение.

5. Праздники, традиции, национальная кухня

Данные о праздниках, традициях и блюдах, названных турецкими студентами, демонстрирующие как устойчивые культурные маркеры, так и более специфические элементы, обобщены в таблице 7.

Таблица 7 – Праздники, традиции и блюда, упоминаемые турецкими студентами

Категория	**Названия / элементы**	**Доля респондентов (%)**	**Примечания**
Праздники	Масленица	90	Наибольшая частота упоминаний
	Новый год	43	Средняя частота упоминаний; универсальный календарный праздник, упоминание которого не требует специальных знаний о России
	Иван Купала	29	Умеренная частота упоминаний; уникален для турецкой группы
	День Победы	14	Низкая частота упоминаний; вероятно, не обладает для турецкой аудитории высокой эмоциональной значимостью
	Пасха, Рождество, 8 Марта, День защитника Отечества, Старый Новый год	Единично	Единичные упоминания
Традиции	Баня	~30	Умеренная частота упоминаний; один из наиболее узнаваемых элементов русского быта
	Самовар / чаепитие	~20	Средняя частота упоминаний
	Хлеб-соль	~15	Средняя частота упоминаний
	Закаливание, моржевание, крещенские купания	Единично	Единичные упоминания; знание подобных реалий свидетельствует о более широком знакомстве с русской культурой
Блюда	Борщ	100	Наибольшая частота упоминаний
	Пельмени	86	Высокая частота упоминаний
	Блины	43	Средняя частота упоминаний; упоминаются в связи с Масленицей
	Голубцы	29	Умеренная частота упоминаний; малоизвестное за пределами России блюдо, показатель более широкого знакомства с русской кухней
	Квас	29	Умеренная частота упоминаний; специфический элемент русской кухни, известный за пределами России
	Оливье, холодец, щи, селёдка под шубой, окрошка, манник, гречневая каша, геркулес, запеканка, сырники, пряники, медовик, сало, солёные огурцы, котлеты	от 10 до 25	Низкая частота упоминаний; разнородные блюда бытовой и праздничной кухни

Ответы на вопрос Q5 подтверждают, что еда и праздники – наиболее устойчивая часть представлений турецких студентов о России. Этот блок знаний отличается не только высокой частотностью упоминаний, но и определенной глубиной: студенты называют не самые очевидные, а довольно специфические блюда и праздники. Это свидетельствует о наличии устойчивых культурных каналов между Турцией и Россией, функционирующих независимо от формального обучения.

Среди праздников доминирует Масленица (90%). В других национальных группах Масленица упоминается значительно реже (например, в бангладешской группе, обучающейся в России, ее упоминает около 50% опрошенных). Это позволяет предположить, что Масленица в Турции стала узнаваемым культурным брендом, возможно, благодаря фестивалям, гастрономическим мероприятиям или активному освещению в турецких СМИ. Обращает на себя внимание и то, что Масленица фигурирует в ответах одновременно и как праздник, и как традиция. Это подтверждает её статус ключевого элемента русской культуры в сознании турецких студентов.

Новый год (43%) – традиционный маркер, присутствующий практически во всех национальных группах.

Иван Купала (29%) заслуживает особого внимания: этот праздник упоминается только в турецкой группе и полностью отсутствует в ответах других групп. Вероятно, это связано с параллелями между славянским праздником летнего солнцестояния и аналогичными тюркскими традициями. В Турции существуют праздники, связанные с летним солнцестоянием и огнём, что создаёт естественные ассоциации с Иваном Купалой. Однако то, что студенты связывают этот праздник именно с русской культурой, свидетельствует о закреплении этих параллелей в их сознании.

День Победы (14%) упоминается реже, что может показаться странным, поскольку Великая Отечественная война занимает важное место в представлениях студентов о России. Вероятно, для турецкой аудитории этот праздник не обладает той же эмоциональной значимостью, что для российских или китайских студентов.

В анкетах встречаются и другие праздники, упоминаемые единично: Пасха, Рождество, 8 Марта, День защитника Отечества, Старый Новый год.

В сфере традиций студенты называют баню (~30%), самовар / чаепитие (~20%), хлеб-соль (~15%), а также конкретные действия, связанные с Масленицей («блинный фестиваль», «игры»). Эти элементы создают образ русской культуры как «уютной», ритуализированной и связанной с гостеприимством. Примечательно, что традиции упоминаются не как изолированные понятия, а как часть общего культурного ландшафта, что указывает на целостность восприятия страны.

Достаточно показательно упоминание хлеба-соли: этот обычай, символизирующий гостеприимство, оказывается близок турецкой культурной традиции, где уважение к гостю также является важной ценностью.

В единичных ответах встречается упоминание практик народной медицины – закаливания и моржевания, а также крещенских купаний – традиции, приуроченной к празднику Крещения. Это указывает на интерес турецкой аудитории к специфическим, нестереотипным аспектам русской культуры.

В гастрономической сфере на первом месте по частоте упоминаний находится борщ (100%). Он воспринимается как наиболее характерный элемент русской кухни, хотя это блюдо распространено и в других культурах. Пельмени (86%) также входят в число наиболее часто называемых блюд. Оба эти блюда, вероятно, хорошо известны в Турции через рестораны, кулинарные передачи и культурный обмен.

Более широкий спектр блюд включает блины (43%), голубцы (29%), квас (29%), а также оливье, холодец, щи, селёдку под шубой, окрошку, манник, гречневую кашу, геркулес, запеканку, сырники, пряники, медовик – все они упоминаются в турецких анкетах. Упоминание голубцов и кваса является особенно показательным: это не самые очевидные элементы

современной русской кухни. Знание этих блюд свидетельствует о более глубоком знакомстве с русской кулинарной традицией, выходящем за рамки туристических стереотипов.

Особого внимания заслуживает появление в ответах сала, солёных огурцов и котлет – продуктов, которые обычно ассоциируются с повседневным, а не праздничным столом. Это указывает на знание не только «витринной», но и бытовой русской кухни.

6. Мотивы изучения русской культуры

Мотивация турецких студентов (Q6) демонстрирует позитивную динамику в ходе освоения курса «История и культура России». Если рассматривать группу в целом, можно выделить два доминирующих мотивационных кластера: прагматический (адаптация, языковые навыки) и познавательный (интерес к культуре, понимание людей). Их соотношение меняется в зависимости от того, на каком этапе обучения находится студент.

На уровне всей выборки наиболее значимыми мотивами оказались:

- «Поможет жить и учиться в России» – 80%. Этот мотив возглавляет список, что характерно для большинства иностранных аудиторий: студенты воспринимают курс как инструмент практической адаптации.
- «Хочу выучить больше русских слов» – 70%. Высокий показатель, который отличает турецкую группу от, например, китайской (где этот мотив набрал лишь 35%). Это может быть связано с тем, что турецкие студенты видят прямую связь между культурным знанием и языковой компетенцией и воспринимают их как взаимодополняющие процессы.
- «Интересна история/культура вообще» – 65%. Это свидетельствует о наличии внутреннего познавательного интереса, который не сводится к сугубо утилитарным целям.
- «Хочу лучше понимать русских людей» – 50%. Этот мотив, хотя и не является доминирующим, указывает на запрос на межкультурное понимание, выходящее за рамки простой адаптации.
- «Обязательный предмет» – 20%. Низкий показатель формальной мотивации подтверждает, что студенты воспринимают курс не как неизбежную нагрузку, а как осмысленную часть обучения.

Наиболее показательные результаты даёт сравнение двух подгрупп – студентов, ещё не начинавших курс («младшая» группа), и тех, кто уже прошёл обучение («старшая» группа). Эти данные позволяют проследить, как мотивация трансформируется под влиянием содержательного знакомства с культурой (Таблица 8).

Таблица 8 – Сравнительная динамика мотивации

Причина	«Младшая» группа (без курса)	«Старшая» группа (с курсом)
Поможет жить и учиться в России	100%	~75%
Хочу выучить слова	86%	~65%
Интересна культура	57%	~70%
Хочу понимать людей	43%	~55%

Интерпретируя приведенные данные, отметим несколько моментов.

Первое наблюдение: у студентов, не начинавших курс, доминирует прагматическая мотивация. 100% из них связывает изучение курса с необходимостью адаптироваться к жизни в России, а 86% – с желанием выучить больше слов. Это естественно, так как на начальном этапе студенты ещё не имеют содержательного представления о культуре и воспринимают курс как инструмент решения утилитарных задач.

Второе наблюдение: по мере прохождения курса познавательный интерес выходит на первый план. В «старшей» группе доля тех, кому интересна история и культура «вообще», возрастает с 57% до 70%. Студенты начинают воспринимать культуру не как «дополнение» к языку или побочный продукт адаптации, а как самостоятельную ценность, заслуживающую внимания. Одновременно снижается доля сугубо прагматических мотивов: адаптационный мотив падает с 100% до 75%, языковой – с 86% до 65%. Это свидетельствует о том, что курс переориентирует восприятие студентов: они начинают видеть в культуре не просто «ключ» к решению бытовых задач, а глубокое и многомерное явление.

Третье наблюдение: способность задавать глубокие вопросы (о менталитете, происхождении традиций, советском наследии, влиянии истории на современность) формируется именно под влиянием курса. В «младшей» группе вопросы носят более общий и поверхностный характер (что такое? как называется?); в «старшей» же они становятся аналитическими. То есть курс не просто передаёт знания, а формирует у студентов когнитивные инструменты для осмысления культуры как сложной, исторически обусловленной системы.

Можно сказать, что мотивация турецких студентов демонстрирует здоровую динамику: от прагматической («как выжить») к познавательной («хочу понять»). Именно поэтому при построении аналогичных курсов важно не отсекать бытовые вопросы, а использовать их как отправную точку для более глубокого разговора о культуре.

7. Вопросы о России

Типология вопросов, заданных студентами (Q7), ярко иллюстрирует эволюцию запросов, происходящую под влиянием курса (Таблица 9). Если рассматривать вопросы как индикатор глубины познавательного интереса, становится очевидным, что курс не просто расширяет фактический кругозор студентов, но и качественно меняет характер их представлений о России. Вопросы «младшей» и «старшей» групп различаются не столько по проблематике, сколько по глубине ее осмысления.

Таблица 9 – Типология вопросов студентов

«Младшая» группа (без прохождения курса)	**«Старшая» группа (после прохождения части курса)**
«Как жить и найти работу в России?» «Как познакомиться с русской девушкой?» «Сколько стоит квартира в Москве?» «Трудно ли оформлять документы в России?» «Что нужно знать, чтобы не попасть в трудную ситуацию?» «Что делать, если я не понимаю, что мне говорят?» «Как не нарушить правила этикета?»	«Как русские контролируют свой образ жизни?» «Каково происхождение русских традиций?» «Реальна ли история Распутина?» «Что из советского наследия живо сегодня?» «В чём различия между регионами России?» «Почему русские так относятся к своим традициям?» «Что для русских значит семья?» «Почему в России такое разное отношение к религии?» «Как литература влияет на русский характер?» «Что русские считают справедливым?»

В подгруппе студентов, ещё не начинавших курс, доминируют вопросы, связанные с непосредственной адаптацией и повседневной жизнью. Эти вопросы носят прагматический и ситуативный характер:

- *«Как жить и найти работу в России?»*
- *«Как познакомиться с русской девушкой?»*

На этом этапе студенты воспринимают Россию как новую среду, в которой им предстоит решать конкретные практические задачи. Их вопросы отражают первичный, ещё не структурированный интерес: они хотят знать, «как устроено», «что делать», «как не ошибиться». Это

естественный этап, характерный для любого знакомства с новой культурой, – этап, на котором доминируют вопросы «навигационного характера».

В подгруппе студентов, уже прошедших часть курса, характер вопросов меняется качественно. Вместо бытовых запросов появляются вопросы, связанные с культурными смыслами, историей и национальным своеобразием:

- *«Как русские контролируют свой образ жизни?»* – вопрос не о внешних правилах, а о внутренних механизмах саморегуляции, о том, как культура организует повседневность.
- *«Реальна ли история Распутина?»* – вопрос не о факте, а о соотношении мифа и реальности, о том, как история превращается в легенду.
- *«Что из советского наследия живо сегодня?»* – вопрос о преемственности, о том, как прошлое продолжает существовать в настоящем, о памяти и её формах.
- *«В чём различия между регионами России?»* – вопрос о многообразии, о том, что представляет собой реальная Россия.

Наблюдаемый сдвиг – от бытовых вопросов к вопросам о смыслах, истории и национальном своеобразии –можно считать одним из главных показателей эффективности курса. Очевидно, что курс выполняет не только информационную, но и развивающую функцию – формирует способность видеть за отдельными фактами общие закономерности развития истории и культуры.

8. Профессиональные ожидания и оценка практической пользы

Ответы на вопрос о пользе знаний для будущей профессии показывают, что турецкие студенты воспринимают культуру не как абстрактный груз или набор экзотических сведений, а как практический инструмент, который может быть применён в самых разных профессиональных сферах. Многие студенты связывают культурные знания и профессиональную успешность. Культура для них – это не «дополнительная информация», а ресурс, повышающий профессиональную компетентность и конкурентоспособность. Приведём несколько характерных высказываний: «Культура – хороший способ начать разговор» (культура понимается как социальный инструмент и способ установления контакта); «В будущем я хочу работать в области литературы, поэтому история и культура важны» (культура как профессиональная необходимость); «Поможет в международных отношениях – лучше понимать людей» (культура как ключ к пониманию менталитета). Все эти ответы объединяет одна общая идея: знание культуры рассматривается не как самоцель, а как средство решения профессиональных задач.

Выводы и заключение

Проведённое исследование позволяет построить социокультурный профиль турецкого студента, приезжающего на учёбу в Россию. Его ключевые характеристики таковы:

Во-первых, это широкие фоновые знания о России. Турецкий студент знает русскую литературу, историю, некоторые традиции, ориентируется в музыке и кино. По объёму этих знаний он превосходит учащихся из других стран дальнего зарубежья. Эту особенность можно определить как «турецкий культурный капитал» – систему представлений о России, сложившуюся до приезда через переводы, кинопрокат и культурный обмен.

Во-вторых, это литературоцентричность образа России. В отличие от многих других национальных групп, в восприятии турецких студентов Россия – прежде всего страна великой литературы. Пушкин, Достоевский и Толстой выступают как «культурные герои», с которыми связан устойчивый интерес; этот образ во многом определяет восприятие страны в целом.

В-третьих, это сочетание прагматической мотивации с потребностью в осмыслении. Турецкий студент приезжает с ясным запросом на адаптацию, но при этом уже обладает значитель-

ным запасом знаний о России. Эти знания не нужно формировать с нуля, поэтому задача преподавателя – не сообщать факты, а помочь студенту увидеть связи между тем, что он наблюдает вокруг, и историко-культурным контекстом.

В-четвёртых, это профессиональная ориентация запроса. Знание русской культуры воспринимается как ресурс для будущей профессии – литературы, дипломатии, психологии, бизнеса; студент ищет не абстрактные сведения, а инструмент, который можно использовать в реальной деятельности.

И, наконец, в-пятых, это готовность к обучению. Турецкий студент не рассматривает свои представления о России как абсолютно правильные – он открыт для их перестройки. Это проявляется и в том, что по мере обучения его запрос углубляется: прагматический интерес («как адаптироваться») уступает место познавательному («хочу понять»), а бытовые вопросы сменяются вопросами о культуре и истории.

Этот профиль имеет прямое значение для практики преподавания: знания турецкого студента требуют не восполнения, а систематизации, углубления и проблематизации. Задача преподавателя – помочь превратить стихийно сложившиеся представления в связную, осмысленную картину, способную стать основой для подлинного межкультурного диалога.

Библиография

Верещагин, Е. М., & Костомаров, В. Г. (1973). *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Изд-во Московского ун-та.

Верещагин, Е. М., & Костомаров, В. Г. (2005). *Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы*. Индрик.

Гачев, Г. Д. (1988). *Национальные образы мира: Общие вопросы. Русский. Болгарский. Киргизский. Грузинский. Армянский*. Советский писатель.

Гачев, Г. Д. (1999). *Национальные образы мира. Евразия: Космос кочевника, земледельца и горца*. Ин-т Ди-Дик.

Гончарова, Е. И. (2022). Образ России в контексте преподавания русского языка как иностранного. *Педагогический журнал, 12*(6А, Ч. I), 400–406. https://doi.org/10.34670/AR.2022.17.60.056

Гончарова, Е. И. (2023). Образ России в представлении иностранных студентов. *Высшее образование сегодня*, (3), 123–129. https://doi.org/10.18137/РНУ.ХЭТ.23.03.П.123

Земсков, В. Б. (2003). Дисбаланс в системе взаимодействия пластов культуры как фактор культурной динамики. *Общественные науки и современность*, (2), 136–142.

Земсков, В. Б. (2015). *Образ России в современном мире и иные сюжеты*. Центр гуманитарных инициатив «Гнозис».

Земсков, В. Б. (2019). О межцивилизационном взаимодействии. *Вестник культурологии*, (1), 7–14. https://doi.org/10.31249/hoc/2019.01.01

Кошкарова, Н. Н., Солопова, О. А., & Саини, С. (2025a). Образ России в учебниках РКИ для индийских учащихся. *Научный диалог, 14*(7), 47–67. https://doi.org/10.24224/2227-1295-2025-14-7-47-67

Кошкарова, Н. Н., Солопова, О. А., & Фарахат, М. М. (2025b). Когнитивно-дискурсивная имагология: теоретико-методологические основы. *Политическая лингвистика*, (3/111), 214–218.

Красных, В. В. (2002). *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Лекционный курс*. Гнозис.

Красных, В. В. (2003). *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Гнозис.

Майоров, И. Е. (2025). Формирование политического имиджа России через студентов РКИ в Германии: вызовы и перспективы. *PolitBook*, (2), 109–133. https://doi.org/10.24412/2227-1538-2025-2-109-133

Маслова, В. А. (2001). *Лингвокультурология*. Academia.

Милославская, С. К. (2012). *Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России* (2-е изд.). Флинта: Наука.

Орехова, И. А. (2004). *Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся* [Автореф. дис. … д-ра пед. наук]. Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина.

Позднякова, А. А., & Кузнецова, Г. В. (2024). История и культура России глазами иностранца. *Человеческий капитал*, (1), 161–173. https://doi.org/10.25629/HC.2024.01.17

Позднякова, А. А., Буданова, Е. Е., & Кузнецова, Г. В. (2026). Курс «История и культура России» для иностранных слушателей подготовительного факультета: интегративный подход и его реализация. *Человеческий капитал*, (3), 120–132. https://doi.org/10.25629/HC.2026.03.11

Позднякова, А. А., Кузнецова, Г. В., & Никитаева, Е. Б. (2023). Изучение исторического прошлого России и интерпретация настоящего в иностранной аудитории. *Человеческий капитал*, (11), 216–232. https://doi.org/10.25629/HC.2023.11.22

Прохоров, Ю. Е. (2008). *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев*. URSS.

Прохоров, Ю. Е., & Стернин, И. А. (2007). *Русское коммуникативное поведение*. Флинта: Наука.

Сорокина, Н. В. (2015). *Национальные стереотипы в иноязычном образовании*. РИОР: ИНФРА-М.

Стернин, И. А. (2002). Коммуникативное и когнитивное сознание: с любовью к языку. В В. А. Виноградов (Ред.), *Сборник статей, посвященный Елене Самойловне Кубряковой* (сс. 44–51). Институт языкознания РАН.

Стефаненко, Т. Г. (2000). *Этнопсихология*. Академический проект.

Тер-Минасова, С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. Слово/Slovo.

Цапкова, Н. А. (2024). Межэтнические стереотипы как средство формирования социокультурной компетенции у иностранных студентов. *Вестник РУДН. Серия: Русский язык и литература, 10*(2), 138–148. https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-138-148

Черникова, Т. В., Сокальский, Э. А., Болучевская, В. В., & Шутова, О. И. (2021). Этнокультурные особенности академической адаптации студентов дальнего и ближнего зарубежья. *Научно-педагогическое обозрение*, (6/40), 178–189. https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-6-178-189

Шамсутдинова, А. А., & Кудинова, Г. Ф. (2025a). Лексико-фразеологические средства формирования образа русского человека в текстах учебников русского языка как иностранного. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, (3/239), 34–42. https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-3-34-42

Шамсутдинова, А. А., & Кудинова, Г. Ф. (2025b). Образ России и русского человека в зарубежных учебниках русского языка как иностранного. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, (1), 226–230. https://doi.org/10.52452/19931778_2025_1_226

Buhmann, A. (2016). *Measuring country image: Theory, method, and effects*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Diamantopoulos, A., Florack, A., Halkias, G., & Palcu, J. (2017). Explicit versus implicit country stereotypes as predictors of product preferences: Insights from the stereotype content model. *Journal of International Business Studies, 48*(8), 1023–1036. https://doi.org/10.1057/s41267-017-0081-8

Gudykunst, W. B. (1994). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (2nd ed.). Sage.

Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. Harcourt, Brace and Company.

Spencer-Oatey, H. (2010). Intercultural competence and pragmatics research: Examining the interface through studies of intercultural business discourse. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 189–216). Walter de Gruyter.

Trosborg, A. (2010). Introduction. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 1–39). Walter de Gruyter.

Wierzbicka, A. (2010). Cultural scripts and international communication. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 43–78). Walter de Gruyter.

Zaharna, R. S. (2001). "In-awareness" approach to international public relations. *Public Relations Review, 27*(2), 135–148. https://doi.org/10.1016/S0363-8111(01)00076-5

Поступила в редакцию: 14.11.26 Принята к публикации: 20.11.26