

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

**Известия
Юго-Западного
государственного
университета
Серия: Лингвистика и педагогика
Научный журнал**

Том 13 № 3 / 2023

**Proceedings
of the Southwest
State University
Series: Linguistics and Pedagogics
Scientific Journal**

Vol. 13 № 3 / 2023



**Известия Юго-Западного
государственного университета.
Серия: Лингвистика и педагогика**

**(Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta.
Seriya: Lingvistika i Pedagogika)**

Научный рецензируемый журнал

Основан в 2011 г.

Цель издания – публичное представление научной общественности научных результатов фундаментальных, прикладных, проблемно-ориентированных научных исследований в таких отраслях, как русский язык, теория языка, сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языкознание, теория и методика профессионального образования, общая психология, психология личности, история психологии, социальная психология.

В журнале публикуются оригинальные работы, обзорные статьи, рецензии и обсуждения, соответствующие тематике издания.

Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.

Целевая аудитория: научные работники, профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений, экспертное сообщество, молодые ученые, аспиранты, заинтересованные представители широкой общественности.

Журнал придерживается политики открытого доступа. Полнотекстовые версии статей доступны на сайте журнала, научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

Журнал включен в перечень ведущих научных журналов и изданий ВАК Минобрнауки России, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора наук, кандидата наук по следующим научным специальностям:

Филологические науки: 5.9.5; 5.9.8

Педагогические науки: 5.8.7

Психологические науки: 5.3.1

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Емельянов Сергей Геннадьевич, д-р технических наук, профессор, ректор, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (г. Курск, Российская Федерация)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

Степыкин Николай Иванович, доктор филологических наук, доцент; Национальный исследовательский университет "МЭИ" (г. Москва, Российская Федерация)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Абрамов Валерий Петрович, академик Академии педагогических и социальных наук, академик Российской академии естественных наук, доктор филологических наук, профессор; Кубанский государственный университет (г. Краснодар, Российская Федерация)

Боженкова Раиса Константиновна, доктор филологических наук, профессор; МГТУ им. Н.Э. Баумана (г. Москва, Российская Федерация)

Боженкова Наталья Александровна, доктор филологических наук, профессор; Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (г. Москва, Российская Федерация)

Василенко Татьяна Дмитриевна, доктор психологических наук, профессор; Курский государственный медицинский университет (г. Курск, Российская Федерация)

Криволапова Елена Михайловна, доктор филологических наук, профессор; Курский государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

Молчанова Людмила Николаевна, доктор психологических наук, профессор; Курский государственный медицинский университет (г. Курск, Российская Федерация)

Никишина Вера Борисовна, доктор психологических наук, профессор; Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова (г. Москва, Российская Федерация)

Пищальникова Вера Анатольевна, доктор филологических наук, профессор; Московский государственный лингвистический университет (г. Москва, Российская Федерация)

Подымова Людмила Степановна, доктор педагогических наук, профессор; Московский педагогический государственный университет (г. Москва, Российская Федерация)

Попова Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Скобликова Татьяна Владимировна, д-р педагогических наук, профессор; Юго-Западный государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

Степанова Надежда Сергеевна, доктор филологических наук, доцент; Юго-Западный государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

Томаков Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор; Юго-Западный государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

Шаклеин Виктор Михайлович, академик РАН, доктор филологических наук, профессор; Российский университет дружбы народов (г. Москва, Российская Федерация)

Якушкина Татьяна Викторовна, доктор филологических наук, доцент; Российский государственный гидрометеорологический университет (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Учредитель и издатель:

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»

Адрес учредителя, издателя и редакции

305040, г.Курск, ул. 50 лет Октября, д. 94

Телефон: +7(4712) 22-25-26,

Факс: +7(4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

Наименование органа, зарегистрировавшего издание:

Журнал зарегистрирован Федеральной службой

по надзору в сфере связи, информационных

технологий и массовых коммуникаций

(ПИ №ФС77-80884 от 21.04.21).

ISSN 2223-151X (Print)

Сайт журнала: <https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/>

© Юго-Западный государственный университет, 2023



Материалы журнала доступны
под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License

Типография:

Полиграфический центр

Юго-Западного государственного

университета, 305040, г. Курск,

ул. 50 лет Октября, д. 94

Подписка и распространение:

журнал распространяется

по подписке.

Подписной индекс журнала 44292

в объединенном каталоге

«Пресса России».

Периодичность: четыре выпуска в год

Свободная цена

Оригинал-макет подготовлен Е.Г. Анохиной

Подписано в печать 24.10.2023

Дата выхода в свет 20.12.2023. Формат 60x84/8.

Бумага офсетная. Усл.печ.л. 27,3.

Тираж 1000 экз. Заказ 65.

16+



Proceedings of the Southwest State University

Series: Linguistics and Pedagogics

Peer-reviewed scientific journal

Published since 2011

The purpose of the publication is to publicly present to the scientific community the scientific results of fundamental, applied, problem-oriented research in such fields as the Russian language, language theory, comparative historical typological and comparative language knowledge, theory and methodology of vocational education, general psychology, personality psychology, history of psychology, social psychology.

The journal publishes scientific articles, critical reviews, reports and discussions in the above mentioned areas.

All papers are published free of charge.

Target readers are scientists, university professors and teachers, experts, young scholars, graduate and post-graduate students, stakeholders and interested public.

The Editorial Board of the journal pursues open access policy. Complete text of the articles are available at the journal web-site and at eLIBRARY.RU.

The journal is included into the Register of the Top Scientific Journals of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation as a journal recommended for the publication of the findings made by the scientists working on a doctoral or candidate thesis in the following areas:

Philological Sciences: 5.9.5; 5.9.8

Pedagogical Sciences: 5.8.7

Psychological Sciences: 5.3.1

EDITOR-IN-CHIEF

Sergey G. Yemelyanov, Doctor of Engineering, Rector of the Southwest State University
(Kursk, Russian Federation)

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Nikolay I. Stepykin, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor;
National Research University "Moscow Power Engineering Institute" (Moscow, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD

Valery P. Abramov, Doctor of Philological Sciences, Professor; Kuban State University (Krasnodar, Russian Federation)

Raisa K. Bozhenkova, Doctor of Philological Sciences, Professor; Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russian Federation)

Natalia A. Bozhenkova, Doctor of Philological Sciences, Professor; Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russian Federation)

Tatyana D. Vasilenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor; Kursk State Medical University (Kursk, Russian Federation)

Elena M. Krivolapova, Doctor of Philological Sciences, Professor; Kursk State University (Kursk, Russian Federation)

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychological Sciences, Professor; Kursk State Medical University (Kursk, Russian Federation)

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor; Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russian Federation)

Vera A. Pischalnikova, Doctor of Philological Sciences, Professor; Moscow State Linguistic University (Moscow, Russian Federation)

Lyudmila S. Podymova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation)

Nina V. Popova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russian Federation)

Tatiana V. Skoblikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

Nadezhda S. Stepanova, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor; Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

Vladimir I. Tomakov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

Victor M. Shaklein Doctor of Philological Sciences, Professor; RUDN University (Moscow, Russian Federation)

Tatiana V. Yakushkina, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor; Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russian Federation)

Founder and Publisher :
“Southwest State University”

**Official address of the Founder, Publisher
and Editorial Office**

50 Let Oktyabrya str., 94, Kursk 305040,
Russian Federation

Phone: +7(4712) 22-25-26,

Fax: +7(4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

The Journal is officially registered by:

The Federal Supervising Authority in the Field
of Communication, Information Technology and Mass media
(PI №FS77-80884 of 21.04.21).

ISSN 2223-151X (Print)

Web-site: <https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/>

Printing office:

Printing Center

of the Southwest State University,
50 Let Oktyabrya str., 94, Kursk 305040,
Russian Federation

Subscription and distribution:

the journal is distributed by subscription.
Subscription index 44292 in the General
Catalogue “Pressa Rossii”

Frequency: Quarterly

Free-of-control price

Original lay-out design Elena G. Anohina

16+

© Southwest State University, 2023



Publications are available in accordance with
the Creative Commons Attribution 4.0 License

Sent to the printing 24.10.2023.

Release date 20.12.2023. Format 60x84/8.

Offset paper. Printer's sheets: 27,3.

Circulation 1000 copies. Order 65.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	10
Концепция воспитывающего обучения русскому языку как иностранному в современных социальных условиях: традиционность или трансформация?.....	10
<i>Боженкова Н. А., Сёмке Т. И.</i>	
Адаптация заимствований британского английского языка и американского варианта английского языка в автохтонных языках пушту и дари.....	22
<i>Багана Жером, Волошина Т. Г., Каримулла Рашиди, А. А. Мустафаева</i>	
Эволюция системы французского языка в Кот-д'Ивуаре.....	32
<i>Глебова Я. А.</i>	
Развитие лингвокультурологического кругозора студентов на примере концепта «интенсивность» в немецком и русском языках.....	41
<i>Громенко М.В., Белкина А.П.</i>	
Моделирование ассоциативного поля Россия/Russia по данным ассоциативных словарей.....	51
<i>Степыкин Н. И., Гурина В. И.</i>	
Образ семьи в сознании русскоязычных представителей Кыргызской республики.....	61
<i>Таныгина Е. А., Юдина Д. Н.</i>	
Языковые способы создания коммуникативно-прагматического эффекта в современном научно-методическом медиадискурсе.....	78
<i>Шабалина В. Я.</i>	
Эмоциональный интеллект как объект психолингвистического исследования.....	92
<i>Кружилина Т. В., Кружилин И. Б., Кружилина Л. Б.</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	108
Аннотация к научной статье: трудности обучения и перевода.....	108
<i>Евграфова Ю.А., Косиченко Е.Ф.</i>	
Роль типологических особенностей обучающихся при проведении коллективных учебных занятий.....	120
<i>Жидко Е.А., Козлов В.А.</i>	
О преподавании дисциплины «Научная коммуникация на иностранном языке» в аспирантуре.....	136
<i>Левина Л.В., Левин А.И.</i>	
Латинский язык как фактор становления профессиональной и межкультурной компетенций студентов-медиков в высшей школе.....	147
<i>Гальченко С. И.</i>	
Социально-информационный портал для студентов российских вузов в виде мобильного приложения "Зачёт".....	158
<i>Немченко С.А., Сохина С.А., Петрик Е.А., Ефремова И.Н.</i>	
Лингвокультурологический комментарий как средство погружения инофонов в русскую ментальность при изучении локального текста (на примере работы с очерком Е. И. Носова «Дорога к дому»).....	175
<i>Амелина И.О., Ковалева Т.В.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	189
Анализ связи доминантных копинг-стратегий и способов регулирования конфликтов.....	189
<i>Ананьева Н.Н.</i>	

Взаимосвязь типов семейного воспитания и эмоционально-волевой сферы в студенческом возрасте	197
<i>Тарасова Н.В.</i>	
Жизненные ценности делинквентных подростков: онтогенетический аспект	209
<i>Немцев А.В., Запесоцкая И.В.</i>	
Особенности применения метода социально-психологического тренинга в формировании стрессоустойчивости студентов.....	220
<i>Тарасова Н.В., Тимофеев Н.С., Абдуллин А.И.</i>	
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ.....	236

CONTENT

LINGUISTICS	10
The Concept of Educative Teaching of Russian as a Foreign Language in Modern Social Conditions: Tradition or Transformation?.....	10
<i>Natalia A. Bozhenkova, Tatiana I. Semke</i>	
Adaptation of British English and American English Borrowings to Autochthonous Languages of Pashto and Dari.....	22
<i>Jerome Baghana, Tatiana G. Voloshina, Karimullah Rashidi, Anastasia A. Mustafaeva</i>	
Evolution of the French Language System in Ivory Coast.....	32
<i>Yana A. Glebova</i>	
Development of Students' Linguistic and Cultural Outlook on the Example of the Concept of "Intensity" in German and Russian.....	41
<i>Mariya V. Gromenko, Anna P. Belkina</i>	
Modeling of the Associative Field Россия/Russia According to Associative Dictionaries.....	51
<i>Nikolay I. Stepykin, Valeria I. Gurina</i>	
The Image of the Family in the Minds of Russian-Speaking Representatives of the Republic of Kyrgyzstan... ..	61
<i>Elena A. Tanygina, Darya N. Yudina</i>	
Linguistic Ways of Creating a Communicative and Pragmatic Effect in the Modern Scientific and Methodological Media Discourse.....	78
<i>Vera Ya. Shabalina</i>	
Emotional Intelligence As an Object of Psycholinguistic Research.....	92
<i>Tatiana V. Kruzhilina, Igor B. Kruzhilin, Lada B. Kruzhilina</i>	
PEDAGOGICAL SCIENCE	108
A Scientific Abstract: Challenges of Teaching and Translation.....	108
<i>Yulia A. Yevgrafova, Elena. F. Kosichenko</i>	
The Role of Typological Features of Students in Conducting Collective Training Sessions.....	120
<i>Elena A. Zhidko, Vyacheslav A. Kozlov</i>	
About Discipline "Scientific Communication in Foreign Language" in Postgraduate Studies.....	136
<i>Lyudmila V. Levina, Alexey I. Levin</i>	
The Latin Language as a Factor in the Formation of Professional and Intercultural Competencies of Medical Students in Higher Education.....	147
<i>Svetlana I. Galchenko</i>	
Social Information Portal for Russian University Students in the form of a Mobile Application "Зачёт".....	158
<i>S.A. Nemchenko, S.A. Sokhina, E.A. Petrik, I.N. Efremova</i>	
Linguocultural Commentary as a Means of Immersing Foreigners in the Russian Mentality when Studying a Local Text (on the Example of Work with the Essay by E. I. Nosov «The Road Home»).....	175
<i>Irina O. Amelina, Tatiana V. Kovaleva</i>	
PSYCHOLOGY	189
Analysis of the Relationship of Dominant Coping Strategies and the Degree of Personality Conflict.....	189
<i>Natalia N. Ananyeva</i>	
Relationship Between Types of Family Education and Emotional-volitional Sphere in Student Age.....	197
<i>Nadezhda V. Tarasova</i>	

Life Values of Delinquent Adolescents: Ontogenetic Aspect.....	209
<i>Anton V. Nemtsev, Irina V. Zapesotskay</i>	
Features of the Application of the Method of Socio-Psychological Training in the Formation of Students' Stress Resistance.....	220
<i>Nadezhda V. Tarasova, Nikita S. Timofeev, Arslan I. Abdullin</i>	
INFORMATION FOR AUTHORS.....	236

**Концепция воспитывающего обучения русскому языку
как иностранному в современных социальных
условиях: традиционность или трансформация?**

Н. А. Боженкова¹ ✉, Т. И. Сёмке¹

¹Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Академика Волгина, д. 6, Москва 117485, Российская Федерация

✉ e-mail: natalyach@mail.ru

Резюме

В фокусе исследовательского интереса авторов статьи – актуализация вопроса о современном статусе, концепции, содержании и способах реализации воспитывающего обучения русскому языку как иностранному в контексте новых социальных вызовов.

Посредством метода исторической ретроспективы прослеживается процесс развития (с идеологической и методологической точек зрения) и становления «воспитательности» как интегрального элемента сложносоставной технологии обучения сначала родному, а затем и иностранному языкам. На основании сопоставительного анализа места и роли социокультурной компетенции в овладении речевой деятельностью на неродном (в нашем случае – русском) языке, а также в результате изучения степени реализованности воспитательного аспекта в современных учебниках по русскому языку как иностранному делается вывод о существовании тенденции определенной замены воспитательной функции педагогического процесса на коммуникативную или общеобразовательную (вплоть до нивелирования первой), что напрямую обуславливает необходимость разработки новой методической стратегии создания учебников русского языка как иностранного.

В качестве потенциально адекватного сформулированному запросу предлагается новый авторский метод – казуального иллюстрированного нарратива (КИН) / Casual illustrated narrative (CIN), – успешно апробированный при обучении инофонов, представляющих различные этнокультурные сообщества, как в России (стране изучаемого языка), так и вне России – в лингвопедагогической деятельности преподавателей языковых школ / вузов КНР, Италии, США, и обеспечивающий, с точки зрения авторов, необходимый для воплощения концепции воспитывающего обучения принцип применения троичной – коммуникативной, общеобразовательной, воспитательной – системообразующей логики.

Результаты исследования могут быть интересны в лингводидактическом осмыслении проблематики воспитывающего обучения в широком ракурсе, а также использованы в теоретико-практической разработке новых технологий создания учебных средств по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: концепция воспитывающего обучения; социокультурная компетенция; русский язык как иностранный; транскультурная личность; метод казуального иллюстрированного нарратива.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Боженкова Н. А., Сёмке Т. И. Концепция воспитывающего обучения русскому языку как иностранному в современных социальных условиях: традиционность или трансформация? // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 10-21. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-10-21>.

Статья поступила в редакцию 17.08.2023 Статья подписана в печать 06.09.2023

Статья опубликована 24.10.2023

The Concept of Educative Teaching of Russian as a Foreign Language in Modern Social Conditions: Tradition or Transformation?

Natalia A. Bozhenkova¹ ✉, Tatiana I. Semke¹

¹Pushkin State Russian Language Institute
6, Ac. Volgin Str., Moscow 117485, Russian Federation

✉ e-mail: natalyach@mail.ru

Abstract

The authors of the article focus on the actualization of the issue of the current status, concept, content and ways of implementing educative teaching of Russian as a foreign language in the context of new social challenges.

Through the method of historical retrospect, the process of development (from an ideological and methodological point of view) and the formation of "education" as an integral element of a complex technology of teaching first native and then foreign languages is traced. Based on a comparative analysis of the place and role of socio-cultural competence in mastering speech activity in a non-native language (in our case – Russian), as well as as a result of studying the degree of realization of the educational aspect in modern textbooks on Russian as a foreign language, it is concluded that there is a tendency to replace the educational function of the pedagogical process with a communicative or general educational one (up to leveling the first one), which directly determines the need to develop a new methodological strategy for creating textbooks of Russian as a foreign language.

As a potentially adequate to the formulated request, a new author's method is proposed – Casual illustrated narrative (CIN), – successfully tested in teaching Russian to foreign speakers representing various ethno-cultural communities, both inside and outside Russia – in the linguo-pedagogical work of teachers of language schools / universities of China, Italy, USA, and providing, from the point of view of the authors, the principle of using the ternary system necessary for the implementation of the concept of educative teaching – communicative, general education, educational – system-forming logic.

The results of the study may be of interest in the linguo-didactic understanding of the problems of educative teaching of foreign languages in a broad perspective, as well as used in the theoretical and practical development of new technologies for creating educational tools in Russian as a foreign language.

Keywords: concept of educative teaching; sociocultural competence; Russian as a foreign language; transcultural personality; method of casual illustrated narrative.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Bozhenkova N. A., Semke T. I. The Concept of Educative Teaching of Russian as a Foreign Language in Modern Social Conditions: Tradition or Transformation? *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 10–21 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-10-21>.

Received 17.08.2023

Accepted 06.09.2023

Published 24.10.2023

Введение

На современном этапе развития российской лингводидактики главенствует представление о том, что целью обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является коммуникативная, или (как нередко её называют) коммуникативно-речевая компетенция, т.е. способность

личности осуществлять общение на иностранном языке в различных ситуациях в соответствии с социокультурными нормами страны изучаемого языка¹. При этом важно помнить, что сама по себе

¹ См. работы Л. В. Москвкина, Е. И. Пасова, Л. В. Фарисенковой, Д. Хаймза, А. Н. Щукина и др.

коммуникативная компетенция¹ является интегративным образованием, конвергентно включающим в себя целый ряд иных компетенций – языковую, дискурсивную, прагматическую, социолингвистическую, предметную, социокультурную и др. [1, с. 96-97].

Особое место в этом ряду занимает компетенция *социокультурная*, уже в силу того, что она может как выделяться в отдельный компонент, так и объединять в себе все другие составляющие коммуникативной компетенции [2]. Более того, социокультурные знания, оказываясь для инофонов принципиально новыми, становятся «проблемным местом» педагогического процесса – их формирование представляют особую сложность, так как на первый план выходит *культурная этноинтерференция* (опора на уже существующий опыт и знания из другой социокультурной среды), что потенциально ведет к формированию искаженного представления о культурных и социально значимых доминантах страны изучаемого языка.

Наиболее удачное, на наш взгляд, определение социокультурной компетенции гласит: это знание «культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур» [3, с. 30]. Соответственно, со-

держание социокультурной компетенции может быть представлено «в виде четырех составляющих: 1) социокультурных знаний, 2) опыта общения, 3) личностного отношения к фактам иноязычной культуры, 4) владения способами применения языка» [5, с. 285–287].

Данный ракурс позволяет тестологам (справедливо) утверждать [2], что, измеряя *одну только* социокультурную компетенцию, можно достаточно точно оценить *коммуникативную компетенцию в целом*, и тем самым определить уровень общего владения языком. Нам же это дает основание говорить о том, что (как и в случае с коммуникативной компетенцией) *формирование социокультурной компетенции* осуществляется на основе только *совокупной* реализации трех ведущих целей, «цементирующих» методику преподавания РКИ, – коммуникативной, общеобразовательной и воспитательной, при этом роль и место последней – *воспитательной*² – цели в комплексной реализации всех аспектов обучения РКИ сегодня оказывается явно «недооцененным». Очевидно, что в современных условиях, детерминированных новым социальным запросом, проблематика *воспитывающего обучения* (особенно в контексте иноязычного образования!) требует не только своей актуализации, но и пересмотра ряда теоретических позиций, определяющих вектор развития лингводидактики в целом.

Результаты и обсуждение

Как известно, понятие «воспитание» в широком смысле определяется как со-

¹ Отметим, что, несмотря на отсутствие единого определения коммуникативной компетенции и наличие различных точек зрения на ее содержание, большинство ученых опираются на то понимание сущности коммуникативной компетенции, которое было предложено американским социолингвистом Д. Хаймзом в 1972 г. Критически оценивая концепцию Н. Хомского, Д. Хаймз писал, что недостаточно знать только языковые знаки и правила их соединения, необходимо знание культурных и социальных обстоятельств [4].

² «Воспитательная цель обучения – одна из целей обучения иностранным языкам (наряду с практической, развивающей и общеобразовательной), реализуемая в процессе работы над текстами разных жанров, бесед с учащимися, просмотра фильмов, спектаклей, проведения внеаудиторной работы. [...] наиболее успешно достигается при *комплексной реализации* (курсив наш) всех целей обучения с учетом возраста, интересов и уровня языковой подготовки учащихся» [6, с. 43].

знательная передача от поколения к поколению накопленного социально-культурного опыта, этических норм и нравственных ценностей. В контексте преподавания РКИ (впрочем, как и любого другого иностранного языка) к данному определению следует добавить следующее уточнение: речь идет о передаче накопленного социально-культурного опыта, этических норм и нравственных ценностей *жителей страны А жителям страны В*. Именно поэтому, на наш взгляд, следует говорить о *транскультурном* подходе в воспитании и, соответственно, о формировании *транскультурной* личности – личности, приблизившейся к *оптимально* глубокому и широкому пониманию культуры изучаемого языка¹, позволяющему ей творчески осуществлять коммуникацию в современном иноязычном (в нашем случае, российском) обществе и корректно взаимодействовать с носителями иноязычной (русской) культуры на основании интериоризированной ценностно-языковой картины мира жителей страны изучаемого языка (России), сохраняя и развивая при этом собственную национальную идентичность.

История формирования и развития вопроса о воспитательной функции образования с его центральным звеном – словесностью – восходит к трудам М.В. Ломоносова и В. Гумбольдта, затем укрепляется в трудах философов славянофильского направления XIX в. и далее получает развитие в работах таких ученых, как Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров,

В.В. Воробьев, М.Д. Зиновьева, В.А. Маслова, Г.П. Миловидова, Ю.Е. Прохоров, Е.И. Пассов, В.М. Шаклеин и др.

Перечислим исторические вехи развития *концепции воспитывающего обучения*, конституирующей «воспитательность» как интегральное звено многоступенчатого процесса обучения иностранным языкам (в число которых входит и РКИ).

Бесспорно, идеологическим базисом современной лингводидактики стали работы В. Гумбольдта, который в начале XIX века в своем труде «О развитии организмов человеческого языка» заложил теоретические основания для развития гуманистического направления в философии языка. Несмотря на то что в России еще М.В. Ломоносов сформулировал мысль о важности языка для социального и культурного развития народа, именно размышления В. Гумбольдта о единстве «духа народа», его языка и мышления (иначе – связи языка и духовной индивидуальности человека) оказали серьезное влияние на несколько поколений ученых² в России и по всему миру, которые вывели из данного теоретического положения идею необходимости защиты и сохранения языка как главного «носителя» и «накопителя» народного духа, народной культуры.

Другой постулат В. Гумбольдта – об антиномичности языка и, в первую очередь, указание на антиномию всеобщего и индивидуального в языке, – получивший на отечественной почве развитие в трудах А.А. Потебни и о. Павла Флоренского, детерминировал появление идеи приобщенности (и, что особенно важно для нас, – *приобщаемости*) индивида к всеобщей истории, культуре и духовности посредством освоения языка.

¹ В 1972 г. Л. Селикер выдвинул гипотезу о *фоссилизации* иностранного языка в процессе овладения им. По мнению учёного, «изучающий никогда не достигает уровня носителя иностранного языка, даже если находится в языковой среде, поскольку по достижении определённого уровня его промежуточный язык (идиолект) «каменеет», развитие его прекращается» [20, с. 54].

² В первую очередь, славянофилов.

Среди наиболее выдающихся ученых славянофильского направления XIX века следует отметить А.С. Шишкова¹, А.С. Хомякова, И.В. Кириевского, Н.П. Некрасова, К. С. Аксакова, Ф. Ф. Фортунатова, А. А. Шахматова как мыслителей, чьи философские утверждения напрямую повлияли на «укрепление» воспитательной функции обучения языку.

Отметим, однако, что в процессе становления концепции воспитывающего обучения первым и неизмеримо более длительным периодом был период осмысления и определения роли прежде всего *родного* языка в воспитании как отдельной личности, так и общества в целом. И только в XX веке накопленное понимание дало возможность совершить переход на новую ступень и под влиянием мощного социального контекста вывести практические разработки воспитывающего обучения из области преподавания родного языка в сферу теории и практики обучения языкам *неродным* – иностранным.

В России первый и наиболее значительный шаг в этом направлении был сделан в начале 1970-х годов Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым (вклад которых в формирование современной концепции воспитывающего обучения трудно переоценить), чему предшествовало введение Й. Вайсгербером в 1960-е гг. понятия «языковая картина мира» и утверждение тезиса, что «язык определяет языковую картину мира» его носителя². Поскольку термин *языковая картина*

мира до сих пор широко используется в лингвистике и смежных с ней науках, в том числе в методике преподавания иностранных языков, приведем словарное определение данного понятия: «Совокупность знаний об окружающем человека мире, запечатленных в языковой форме. Отраженные в языке представления данного языкового коллектива о строении, элементах и процессах действительности. Картина мира как центральное понятие концепции человека, выражающее специфику его бытия, представляет собой целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной жизни человека. Отражение же этого мира в единицах языка и текстах, создаваемых с помощью средств языка, и образует Я. к. м.» [6, с. 362]. Такая трактовка дает основание утверждать, что задача воспитательного процесса как части процесса обучения иностранному языку (любому, в том числе и РКИ) заключается в *актуализации* различными способами как можно более полной (и *специфической* в каждом отдельном случае) общей картины мира носителей изучаемого языка. Неслучайно В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин, выделив новую лингвометодическую сферу – лингвострановедение³, начали работу по формированию методологического понимания обучения РКИ как процесса воспитания личности «в духе» и культуре русского языка прежде всего через знакомство с особенностями страны и культуры народа⁴.

определенной языковой системы и когнитивной деятельности носителя данного языка.

³ Лингвострановедение было определено этими учеными как аспект обучения РКИ, при котором «реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [9, с. 38].

⁴ См.: «<...> необходимо не на словах, а на деле перейти к построению интегрированной методики преподавания русского языка как иностранного, в которой лингвострано-

¹ См.: «Слова не что иное суть, как общенародных мыслей наших знаки, под которыми каждый народ принял или условился разуместь видимые им телесными или умственными очами вещи» [8, с. 310].

² Напомним, что предтечей рассуждений Й. Вайсгербера было «открытие» в 1954 г. для мировой лингвистики (и, соответственно, лингводидактики) идей Э. Сепира и Б. Уорфа, что дало толчок к осмыслению и разработке *практической стороны* вопроса о связи

В этой связи отдельного внимания заслуживает оригинальная концепция «русскоязычного образования» (как называл обучение РКИ сам автор), выдвинутая Е.И. Пассовым еще в 1970-е годы и уточняемая им на протяжении последующих пятидесяти лет. В его многочисленных работах, посвященных коммуникативному подходу, сформулирована роль и определено место *воспитания* в четырехчастной структуре иноязычного образования, содержанием которого должна стать *сама культура*:

«1) познание, которое нацелено на овладение культурологическим содержанием иноязычной культуры (сюда относятся не только культура страны, собственно факты культуры, но и язык как часть культуры),

2) развитие, которое нацелено на овладение психологическим содержанием иноязычной культуры (способности, психические функции и т.д.),

3) воспитание, которое нацелено на овладение педагогическим содержанием иноязычной культуры (нравственный, моральный, этический аспект),

4) учение, которое нацелено на овладение социальным содержанием иноязычной культуры, социальным в том смысле, что речевые умения усваиваются как средства общения в социуме, в обществе» [10, с. 36].

Данная иерархическая устроенность напрямую предполагает переориентацию педагогического процесса со *знаниецентрического* на *культуросообразное* [10, с. 31], чего, к сожалению, в полной мере пока не произошло – для методики обучения иностранным языкам приоритетными остаются именно «компетенции». Вместе с тем идея главенствующей роли культуры как составляющей образовательной деятельности дала значительные плоды: на сегодняшний день стремление

ведение ни в чем не уступало бы ни методике фонетики, ни методике грамматики» [9, с. 7].

к *полноценной актуализации* культурологического аспекта определяет основное направление практики создания учебников, а программная формула Е.И. Пассова «культура через язык, язык через культуру» приобретает аксиоматичный статус¹.

Таким образом, можно утверждать, что в условиях новейшего социального вызова, обуславливающего запрос на формирование *транскультурной* личности, способной к гибкому восприятию культуры неродного языка и принятию *ее аксиологических компонентов* с сохранением принадлежности к родной культуре, воспитательная цель становится для лингводидактики все более и более значимой: она требует полного пересмотра воспитательной стратегии как таковой.

Отчасти этот процесс уже начался, и мы видим, что в современной практике создания учебников всё выглядит так, как будто культура наконец заняла свое законное место в учебнике по РКИ. В новейших УМК (начиная с уровня А1) все ярче представлена культурологическая составляющая: всё больше портретов (от Ю.А. Гагарина до Н. Водяновой), изображений национальных праздников полиэтнической России и рецептов русской кухни. Такое решение, действительно, способствует формированию более реалистичного представления о России у учащихся из других стран, однако само по себе «называние» фактов культуры не обеспечивает хоть сколько-нибудь полной реализации *воспитательной* функции при обучении иностранцев русскому языку. Другими словами, в современной практике создания учебников существует

¹ Не случайно «лейтмотивным» в современной методике преподавания РКИ можно считать следующее высказывание: «Процесс овладения иностранным, в нашем случае – русским, языком с его лингвокультурным потенциалом должен строиться с установкой на передачу знаний как языка, так и культуры, а также на умение использовать эти знания в реальной жизни» [11, с. 79].

тенденция, при которой *воспитательная* цель подменяется *общеобразовательной*.

Главным доводом здесь служит то, что любое воспитание должно реализовываться *системно*. Когда мы говорим об учебнике как о первом и главном средстве обучения и воспитания, мы должны (в первую очередь!) думать о нем, как о точном образце, репрезентирующем и ретранслирующем культуру России в динамике ее развития. Факты культуры, которыми щедро «начинаются» современные учебники, должны быть собраны в единую развитую *систему*, которая будет «заложена» в само основание и во все «слои» содержания учебного комплекса¹. Необходимо творчески объединить факты культуры в единый многоярусный конструкт (на каждом уровне владения языком новый конструкт-элемент будет продолжением и развитием предыдущего), который будет удобен не только для восприятия и запоминания, но и для эмоционального и логического «*проживания*», поскольку «для модели культуры целостность (как соразмерность её компонентов) чрезвычайно важна, ибо только она способна адекватно, не искаженно представить ментальное пространство народа, все его типические черты, все доминантные ценности» [10, с. 41-42].

Немаловажным здесь будет напомнить, что любое воспитание должно основываться на *действовании*: нам же представляется, что только *моделирование* целостной системы культуры способно «дать материал» для организации деятельности как воспитания, так и обучения.

Принципиальным оказывается и тот факт, что доминирующее сегодня технократическое мышление диктует приори-

тет практических, измеримых результатов, чем отчасти обусловлено стремление специалистов помочь студентам овладеть прежде всего практическими компетенциями. Этим же объясняется стратегия обращения (введения в учебники, программы по РКИ) к культуре, как правило, в ограничительной форме – так называемых социокультурных «вкраплений». В результате при измерении социокультурной компетенции, наряду с «классическими» ошибками, тестологами отмечаются (1) ошибки «дискурсивные», обусловленные невлечением инофоном системой культурных норм и ценностей; (2) нарушения на уровне социокультурных фоновых знаний; (3) ошибки «психосоциального характера», выражающиеся в стереотипности мышления, проявлении чувства национального и социального превосходства или, наоборот, чувства неполноценности по отношению к культуре страны изучаемого языка [2]. При этом общий вывод тестологов таков, что в основе многих собственно языковых ошибок лежит слабая социокультурная компетенция [2].

Таким образом, актуальный вопрос теории и практики РКИ состоит в том, как, сохраняя «верность» коммуникативному подходу, мы можем вывести обучение иностранному (русскому) языку в состояние баланса всех его аспектов, и в первую очередь – коммуникативно-речевого и воспитательного? Нам представляется, что в методике нет места драматизации и вопрос о выборе между «практическим владением» языком и «воспитанием транскультурной личности» не следует решать в духе вопросов о Спилле и Харибде. Задача методики, на наш взгляд, – и она представляется нам выполнимой – в том, чтобы разработать такую *стратегию создания* учебных средств по РКИ, при которой в содержании учебника культура и язык будут «проглядывать» друг через друга, как это и есть в реальной жизни.

¹ Представляется, что чрезвычайно интересным и полезным в данном случае окажется созданный в августе 2023 федеральный государственный реестр объектов нематериального этнокультурного достояния Российской Федерации.

Подобная стратегия подразумевает разработку оригинальных синтетических (культура + язык) форм, создаваемых специально для обучения РКИ. Таким синтезирующим методом на сегодняшний день может выступать *метод казуального иллюстрированного нарратива*, или КИН (*Casual illustrated narrative*, CIN). Метод КИН – это новый метод создания учебных пособий по грамматике РКИ¹ (потенциально экстраполируемый и на создание «уровневых» учебников), разработанный автором (Т. Сёмке) в 2022 г.

С опорой на концепцию *Free Voluntary Reading* С. Крашена [12, 13, 14, 15] и труды В.И. Карасика [16, 17] нами в качестве основного средства реализации метода предлагается использование формы казуального нарратива как максимально гибкой и ёмкой, способной «вместить» и транслировать *систему* культуры в динамике её развития². Нарративная форма позволяет на основе прагматически отобранных «аксиогенных ситуаций» [16] или «культурных моделей», а также «культурных схем»³ моделировать аналог

этносоциальной действительности с соблюдением принципа комплексной реализации всех аспектов обучения и воспитания.

Иными словами, речь идет о создании по строго определённым дидактическим и воспитательным принципам *оригинальной истории* в жанре казуального нарратива как основы учебно-воспитательного содержания учебника и репрезентации её в виде *системы иллюстраций* с речевыми образцами по типу комиксов. В качестве дополнения к описанной основополагающей составляющей учебника создается обширный комплекс пред-, при- и послетекстовых заданий разнообразной методической направленности.

Отметим важный принцип реализации метода КИН: если состав лексико-грамматического материала определяется государственным стандартом по РКИ (необходимого уровня), то лингвоаксиологическая составляющая создаваемой истории складывается с учетом таких параметров, как, например, баланс разных типов ценностей (общезнаковых, личностных, традиционных, современных) с целью создания многомерного образа современных россиян, или таких «прагматических» переменных, как возраст, национальная принадлежность, или данных культурологического контрастивного анализа целевого сегмента создаваемого учебника и т.д.⁴ Творческая работа с названными и несколькими другими параметрами позволяет преподавателю напрямую влиять на степень фасциативности и дискуссионности учебных материалов, что в свою очередь дает возможность создавать эмоционально привлекательные учебники коммуникативно-деятельностной направленности.

в модели более высокого уровня абстракции – культурные схемы, отражающие в максимально обобщенном виде мировоззрение некоего этноса» [19, с. 129].

⁴ Вероятнее всего, «полноценной» история окажется только при синергетическом включении всех параметров.

¹ Подробнее о методе казуального иллюстрированного нарратива см. [7].

² Это может быть обеспечено путем использования результатов психолингвистических исследований ассоциативных полей в ответ на стимулы (социокультурные концепты) у представителей определенной этнокультуры для того, чтобы моделируемый нарратив отражал актуальную и релевантную картину мира жителей страны изучаемого языка. См. пример такого исследования [18].

³ «<...> социокультурные знания хранятся в сознании носителей культуры не бессистемно, а в виде разнообразных когнитивных структур, и могут быть описаны при помощи различных моделей, которые усваиваются всеми членами сообщества, независимо от наличия у каждого конкретного человека собственного опыта взаимодействия с соответствующими ситуациями. Одним из способов структурирования, сохранения, передачи и описания знаний являются культурные модели, которые в свою очередь укладываются

Выводы

На сегодняшний день мы видим, что концепция воспитывающего обучения (прежде всего родному) языку, получившая в европейской философии XIX века свое последовательное идеологическое развитие, оформилась в западной лингвофилософии середины XX века в концептуальную максиму Й. Вайсгербера «язык (*во многом*) определяет картину мира» и стала детерминантом развития лингводидактики в целом и стратегий преподавания иностранных языков в частности. Неслучайно в 1970-е годы вместе с появлением принципиально нового – коммуникативного – подхода к обучению иноязычных в результате выделения культурологической и страноведческой составляющих появляется тенденция к расширению значения и, следовательно, содержания коммуникативной компетенции. Следующей по степени методической новизны следует считать программную формулу Е.И. Пассова «культура через язык, язык через культуру», которая (даже через пять десятилетий!) не только не утратила актуальности, но и обнаруживает новую интерпретацию в условиях современного социального пространства. Как следствие – актуализируется и вопрос ученого о *переориентации* всей педагогической деятельности в

области РКИ со знаниецентрического на культуросообразное. На первый план в методике выходит задача по развитию у потенциальных участников межкультурного диалога способности к качественно-му, адекватному, эффективному *взаимопониманию*, подразумевающей владение достаточно глубоким и обширным знанием о культуре страны изучаемого языка и значительным уровнем приобщенности к ценностно-языковой системе жителей данной страны; способности, для которой коммуникативно-речевая компетенция служит не столько целью (или поводом), сколько средством ее достижения.

Естественным итогом пересмотра статуса воспитывающего обучения в силу его трансформации становится и пересмотр концепции учебника как основного средства синергетического акта обучения и воспитания. На наш взгляд, новейшая стратегия формирования учебного средства должна иметь в своей основе устойчивую конвергентную связь коммуникативной, воспитательной и общеобразовательной логики; примером же такой стратегии можно считать метод казуального иллюстрированного нарратива, успешность реализации которого сегодня подтверждается апробацией в различных этнокультурных сообществах (от Китая до Италии и США).

Список литературы

1. Лазарева О.А. Социокультурная значимость коммуникативно-речевой компетенции // Педагогическое образование в России. 2011. №3. С. 96–101.
2. Лазарева О.А., Юрков Е.Е. Коммуникативно-речевая компетенция и проблемы ее измерения // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик: материалы Первой междунар. науч. конф. Курск, 2006. С. 104–115.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001. 223 с.
4. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель. 2006. 746 с.
5. Щукин А.Н. К проблеме содержания обучения русскому языку как иностранному (новый подход) // X Конгресс международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Русское слово в мировой культуре. Пленарные заседания: сборник докладов. СПб., 2003. Т. II. С. 421–441.

6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
7. Боженкова Н.А., Сёмке Т.И. Современная лингвоаксиология VS методика преподавания РКИ: точки сопряжения и практика реализации // Русский язык за рубежом. 2023. №2. С. 58–66.
8. Шишков А.С. Рассуждения о старом и новом слоге Российского языка. Изд. 3-е. М.: ЛЕНАНД, 2015. 368 с.
9. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
10. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования // "Развитие индивидуальности в диалоге культур. М.: Просвещение, 2000. 161 с.
11. Лазарева О.А. Проблема формирования концептуального знания в процессе обучения русскому языку как иностранному // Гуманитарные науки в образовании. Образование и наука. 2011. № 9 (88). С. 78–87.
12. Krashen S. Self-Selected Fiction: The Path to Academic Success? // Catesol Newsletter, 2020. P. 1-2.
13. Krashen S. The Power of Reading. Libraries Unlimited. 2004. 199 p.
14. Krashen S. The Case for Narrow Reading // Language Magazine. 2004. № 3(5). P. 17–19.
15. Renandya W.A., Krashen S., Jacobs G.M. The potential of series books: How narrow reading leads to advanced L2 proficiency // Learn Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal. 2018. Vol. 11. Is. 2. P. 148–154.
16. Карасик В.И. Аксиогенная ситуация как категория лингвокультурологии // Политическая лингвистика. 2014. Вып. 1. С.65–75.
17. Карасик В.И. Нарративное измерение лингвокультурных ценностей // Язык и культура. 2019. С. 59–75.
18. Миронова Д.М. Сопоставительный анализ ассоциативных полей «культура», «этикет», «нравственность» в русской, итальянской и французской лингвокультурах // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12. № 4. С. 82–92.
19. Косиченко Е.Ф. Структурообразующий потенциал культурных моделей в художественном нарративе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12. № 1. С.122–130.
20. Баринаева П. С. Овладение языком как направление современных психолингвистических исследований во Франции // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12. № 2. С. 51–62.

References

1. Lazareva O.A. Sociokul'turnaya znachimost' kommunikativno-rechevoj kompetencii [Sociocultural significance of communicative and speech competence]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2011, no. 3, pp. 96–101.
2. Lazareva O.A., Yurkov E.E. [Communicative-speech competence and problems of its measurement]. *Yazyk, literatura, mental'nost': raznoobrazie kul'turnyh praktik. Materialy Pervoy mezhdunar. nauch. konf.* [Language, literature, mentality: diversity of cultural practices. Materials of the First International Scientific Conference]. Kursk, 2006, pp. 104–115 (In Russ.).

3. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. *Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov* [English-Russian terminological reference book on the methodology of teaching foreign languages]. St. Petersburg, 2001. 223 p.

4. Shchukin A.N. *Lingvodidakticheskij enciklopedicheskij slovar': bolee 2000 edinic* [Linguodidactic encyclopedic dictionary: more than 2000 units]. Moscow, Astrel': AST: Hranitel' Publ., 2006. 746 p.

5. Shchukin A.N. [Russian Russian language teaching as a foreign language (a new approach)]. *X Kongress mezhdunarodnoj associacii prepodavatelej russkogo yazyka i literatury. Russkoe slovo v mirovoj kul'ture. Plenarnye zasedaniya: sbornik dokladov* [X Congress of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature. The Russian word in world culture. Plenary sessions. Collection of reports]. St. Petersburg, 2003, vol. II, pp. 421–441 (In Russ.).

6. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, Izdatel'stvo IKAR Publ., 2009. 448 p.

7. Bozhenkova N.A., Syomke T.I. *Sovremennaya lingvoaksiologiya VS metodika prepodavaniya RKI: tochki sopryazheniya i praktika realizacii* [Modern linguoaxiology VS teaching methods of RCT: points of conjugation and practice of implementation]. *Russkij yazyk za rubezhom = Russian Language Abroad*, 2023, no. 2, pp. 58–66.

8. Shishkov A.S. *Rassuzhdeniya o starom i novom sloge Rossijskogo yazyka* [Reasoning about the old and new syllables of the Russian language]. Moscow, LENAND Publ., 2015. 368 p.

9. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: Linguistic and Cultural studies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow, Rus. yaz. Publ., 1990. 246 p.

10. Passov E.I. [The program is a concept of communicative foreign language education. *Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur* [The development of individuality in the dialogue of cultures]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2000. 161 p. (In Russ.).

11. Lazareva O.A. Problema formirovaniya konceptual'nogo znaniya v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [The problem of formation of conceptual knowledge in the process of teaching Russian as a foreign language]. *Gumanitarnye nauki v obrazovanii. Obrazovanie i nauka = Humanities in Education. Education and Science*, 2011, no. 9 (88), pp. 78–87.

12. Krashen S. Self-Selected Fiction: The Path to Academic Success? *Catesol Newsletter*, 2020, pp. 1-2.

13. Krashen S. *The Power of Reading*. Libraries Unlimited, 2004. 199 p.

14. Krashen S. The Case for Narrow Reading. *Language Magazine*, 2004, no. 3(5), pp. 17–19.

15. Renandya W.A., Krashen S., Jacobs G.M. The potential of series books: How narrow reading leads to advanced L2 proficiency. *Learn Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 2018, vol. 11, is. 2, pp. 148–154.

16. Karasik V.I. Aksiogennaya situatsiya kak kategoriya lingvokul'turologii [Axiogenic situation as a category of linguoculturology]. *Politicheskaya lingvistika = Political Linguistics*, 2014, is. 1, pp. 65–75.

17. Karasik V.I. Narrativnoe izmerenie lingvokul'turnyh cennostej [Narrative dimension of linguistic and cultural values]ю *Yazyk i kul'tura = Language and culture*, 2019, pp. 59–75.

18. Mironova D.M. Sopostavitel'nyj analiz associativnyh polej "kul'tura", "etiket", "nравstvennost'" v russkoj, ital'yanskoj i francuzskoj lingvokul'turah [Comparative analysis of the associative fields "culture", "etiquette", "morality" in Russian, Italian and French linguistic cul-

tures]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2022, 12(4): 82–92 (In Russ.).

19. Kosichenko E.F. Ctrukturoobrazuyushchij potencial kul'turnyh modelej v hudozhestvennom narrative [The structure-forming potential of cultural models in the artistic narrative–. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2022, 12(1): 122–130 (In Russ.).

20. Barinova P. S. Language Acquisition as a Field of Modern Psycholinguistic Studies in France. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2022, 12(2): 51–62 (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the Authors

Боженкова Наталья Александровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Российская Федерация,
e-mail: natalyach@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-2381-5865,
Researcher ID L-6652-2017,
Scopus Author ID: 55987231400

Сёмке Татьяна Ивановна, аспирант, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Российская Федерация,
e-mail: tanyasemke.rb@gmail.com,
ORCID: 0009-0003-0914-7121,
Researcher ID JFJ-8072-2023

Natalia A. Bozhenkova, Doctor of Sciences (Philological), Full Professor, Professor of Departments of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian federation,
e-mail: natalyach@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-2381-5865,
Researcher ID L-6652-2017,
Scopus Author ID: 55987231400

Tatiana I. Semke, Post-Graduate Student, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation,
e-mail: tanyasemke.rb@gmail.com,
ORCID: 0009-0003-0914-7121,
Researcher ID JFJ-8072-2023

Оригинальная статья / Original article

УДК 81-23

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-22-31>

Адаптация заимствований британского английского языка и американского варианта английского языка в автохтонных языках пушту и дари

Багана Жером¹✉, Т. Г. Волошина¹, Каримулла Рашиди¹, А. А. Мустафаева¹

¹ Белгородский государственный национальный исследовательский университет
ул. Победы, д. 85, г. Белгород 308000, Российская Федерация,

✉ e-mail: tatianavoloshina@rambler.ru

Резюме

В исследовании представлен анализ лингвокультурной адаптации английского языка и американского варианта английского языка как средства глобальной коммуникации в условиях мультикультурного сообщества. Целью исследования является проведение комплексного лингвокультурологического анализа заимствованных единиц из британского английского языка и американского варианта английского языка в автохтонные языки пушту и дари, функционирующие на территории Афганистана, для определения их лексических и фонетических изменений в процессе межкультурной адаптации. Сложный характер лингвокультурологической адаптации англицизмов в автохтонных языках Афганистана обусловлен длительным процессом военных действий, с одной стороны, и необходимостью ориентации на сотрудничество с европейскими странами на современном этапе развития, с другой стороны. Специфика заимствованных из британского английского языка и американского варианта английского языка лексических единиц, сформированных под влиянием глобализации и нужд современного афганского общества, связана также с фонетическими изменениями и лингвокультурной адаптацией заимствованных единиц, что продиктовано влиянием фонетического строя местных языков. Работа выполнена в русле лингвокультурологического подхода и базируется на применении лингвистических, культурологических и социологических методов. В исследовании применяется методика контент-анализа, нарративный анализ, метод лингвистической реконструкции культуры. В результате исследования выявляются сферы социальной жизни афганцев, для которых свойственно функционирование высокочастотных заимствований из английского языка и американского варианта английского языка в современные языки Афганистана, что продиктовано влиянием экстралингвистических факторов, ключевыми из которых являются экономическое развитие и политическое сотрудничество в период глобализации мирового сообщества. Заимствованные лексические единицы подвержены фонетическим и лексическим трансформационным процессам, что продиктовано спецификой языков автохтонного большинства - пушту и дари.

Ключевые слова: заимствования; адаптация британского английского языка и американского варианта английского языка; автохтонные языки пушту и дари; фонетическая адаптация; лексическая адаптация.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Багана Жером, Волошина Т. Г., Каримулла Рашиди, Мустафаева А. А. Адаптация заимствований британского английского языка и американского варианта английского языка в автохтонных языках пушту и дари // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 22-31. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-22-31>.

Статья поступила в редакцию 23.06.2023 Статья подписана в печать 14.07.2023

Статья опубликована 24.10.2023

Adaptation of British English and American English Borrowings to Autochthonous Languages of Pashto and Dari

Jerome Baghana¹ ✉, Tatiana G. Voloshina¹, Karimullah Rashidi¹,
Anastasia A. Mustafaeva¹

¹Belgorod State University

85, Pobedy Str., Belgorod 308000, Russian Federation

✉ e-mail: tatianavoloshina@rambler.ru

Abstract

The article deals with the analysis of the linguistic and cultural adaptation of the English language and the American English as a means of global communication in a multicultural community. The aim of the research is to conduct a comprehensive language and cultural analysis of borrowed units from British English and American English into the autochthonous languages of Pashto and Dari, functioning on the territory of Afghanistan, to determine their lexical and phonetic changes in the process of intercultural adaptation. The complex nature of the linguistic and cultural adaptation of Anglicisms in the autochthonous languages of Afghanistan is due to the long process of military operations, on the one hand, and the need to focus on cooperation with European countries at the present stage of development, on the other hand. The specificity of lexical units borrowed from British English and American English, formed under the influence of globalization and the needs of modern Afghan society, is also associated with phonetic changes and linguistic and cultural adaptation of borrowed units which is dictated by the influence of the phonetic system of local languages. The research work is carried out in line with the language and cultural approach and is based on the use of linguistic, cultural and sociological methods. The research uses the methodology of content analysis, narrative analysis, and the method of linguistic reconstruction of culture. As a result of the work, the spheres of social life of Afghans are identified for productive functioning spheres of high-frequency borrowings from English and American English into modern languages of Afghanistan, this process is dictated by the influence of extra linguistic factors, the key of which is economic development and political cooperation in the period of globalization of the world community. Borrowed lexical units are the subject to phonetic and lexical transformation processes which is dictated by the specifics of the autochthonous languages majority - Pashto and Dari.

Keywords: borrowings; adaptation of British English and American English; autochthonous languages of Pashto and Dari; phonetic adaptation; lexical adaptation.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Jerome Baghana, Voloshina T. G., Karimullah Rashidi, Mustafaeva A. A. Adaptation of British English and American English Borrowings to Autochthonous Languages of Pashto and Dari. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 22–31 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-22-31>.

Received 23.06.2023

Accepted 14.07.2023

Published 24.10.2023

Введение

Процесс пополнения лексического состава любого языка обусловлен влиянием экстралингвистических факторов. Одним из путей наиболее продуктивных способов увеличения словарного состава языка является процесс заимствования лексических единиц из других языков, при этом наиболее частотный способ таких заимствований осуществляется при помощи морфологических трансформа-

ционных процессов, для которых свойственно добавление флексий языка-реципиента к основе слова языка-донора.

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью проведения комплексного анализа лексического строя автохтонного языка пушту, обладающего официальным статусом на территории Афганистана, который на современном этапе развития содержит в своем составе продуктивную часть заим-

ствований из британского английского языка и американского варианта английского языка. Такой подход позволит сформировать комплексную модель влияния англофонии на состояние мирового сообщества, в котором страны Ближнего Востока играют весьма значимую роль. Необходимо добавить, что работы, связанные с изучением специфики адаптации единиц английского языка в лингвокультуре Афганистана, в российском языкознании практически отсутствуют, или представляют собой единичные случаи.

Целью работы является определение ключевых факторов лингвокультурной адаптации английского языка и американского варианта английского языка на территории Афганистана и выявление особенностей лексических и фонетических трансформационных процессов в период глобализации.

Результаты и обсуждение

Для проведения анализа адаптации заимствований английского языка в автохтонных языках *пушту* и *дари* необходимо отразить ключевые события, повлиявшие на состояние английского языка на территории Афганистана. Английский язык в Афганистане функционирует более двух веков, начало XIX в. характеризуется как этап формирования дружеских отношений между Великобританией и Афганистаном, когда британская делегация во главе с Маунтстюартом Эльфинстоуном отправилась из Дели в Пешавар (ныне территория Пакистана, но в тот период – зимняя столица афганских королей) [1]. В результате дипломатической встречи британской делегации с королем Афганистана шахом Суджей аль-Мульком был подписан договор о дружеских отношениях между королевствами Афганистан и Великобритания.

Следующий контакт с английским языком состоялся в 1831 году с прибытием еще одной экспедиции из Британской Индии. Целью визита было исследование земель вплоть до Бухары – территории

современного Узбекистана, главой визита был Александр Бернс, который свободно владел хинди и персидским языками. Есть все основания полагать, что именно после этой встречи британцы активно начали вмешиваться в политику и экономику Афганистана с целью дальнейшего завоевания со стороны британской Индии. Период завоеваний продолжался до конца XX в. Начало XXI в. характеризуется вторжением США на территорию Афганистана [2].

Таким образом, положение английского языка и американского варианта английского языка в Афганистане в значительной степени отличалось от положения в соседних странах, например, таких как Индия. На территории Афганистана английский язык и американский вариант английского языка связаны с враждебными военными действиями, политическим вмешательством. В отличие от ситуации в Британской Индии, английский в Афганистане никогда не использовался в качестве языка гражданской администрации, и в целом он не использовался в качестве средства обучения в системе образования. Только в начале XXI в. английский язык в Афганистане стал средством коммуникации и то в крупных городских центрах [3, 4].

Английский язык впервые появился в системе образования Афганистана в 1903 г., когда король Хабибулла основал Хабибию, первую светскую среднюю школу для мальчиков. Школа была спроектирована таким образом, чтобы обеспечить образование западного типа для сыновей королевской семьи и аристократических семейств. Английский язык был включен в учебную программу вместе с математикой, географией и автохтонным языком урду. Позже в учебную программу были добавлены рисование, история, турецкий язык и естественные науки. В XXI в. в дополнение к Хабибии, Амир Аманулла основал еще три элитные государственные средние школы (Гази, Неджат и Истиклал), в которых преподавали

английский, французский и немецкий языки, кроме того, в старших классах естественные науки преподавались на иностранных языках. Инициатива А. Аманулли неоднозначно была оценена соотечественниками и подвергалась критике, так как была ориентирована на элитарную часть общества [5].

В современном Афганистане насчитывается около двух миллионов носителей языка, это – военнослужащие и вспомогательный персонал. Английский язык представляет собой средство глобального общения в современном мировом пространстве. В современном Афганистане знания английского и американского варианта английского языка являются необходимым требованием для успешности в следующих социальных сферах:

- обучение: молодые афганцы, которым английский язык нужен как средство получения образования за рубежом. Для прохождения тестирования и дальнейшего обучения за границей молодые афганцы должны подтвердить высокий уровень знаний по английскому языку [6];

- искусство: в таких отраслях, как реставрация произведений искусства и кинематография английский язык является базовым средством коммуникации [7];

- политика и юриспруденция: английский язык необходим для общения между властями и гражданскими лицами, с одной стороны, и иностранным военным персоналом – с другой. Детальные расследования многочисленных военных преступлений, совершенных иностранными гражданами, в частности, американцами и австралийцами по отношению к жителям Афганистана явились причиной введения английского языка как языка юриспруденции [8];

- экономика: английский язык необходим для целей публичной отчетности по проектам, финансируемым международными агентствами; также американский вариант английского языка широко используется в языке СМИ и рекламных текстах [6].

Английский язык и американский вариант английского языка выступают средством связи с европейскими странами. Для усиления связей с западным обществом министерство образования Афганистана планирует введение долгосрочных новых реформ, целью которых является трансформация образовательной системы на основе автохтонных языков на процесс обучения на базе английского языка. Однако, учитывая крайне низкий уровень владения английским языком среди преподавателей и учащихся, перспектива успешного внедрения английского языка как базового средства образовательной системы кажется весьма спорной. Английский язык уже является средством обучения в Американском университете Афганистана (AUAF) и используется в небольшом количестве частных школ [9, 10].

Английский язык широко применяется в коммерческих контекстах, таких как реклама, названия магазинов и свадебных залов и создает ощущение изысканности, роскоши, экзотики и интернационализма, возможно, подразумевая, что иностранцы пользуются предоставляемыми услугами [5]. На самом деле местные жители являются основными пользователями такого рода услуг, даже несмотря на то, что они вряд ли обладают высоким уровнем владения английским языком.

Для жителей крупных и малых городов Афганистана характерно противоположное отношение к английскому языку и американскому варианту английского языка. Для проживающих в мегаполисах английский язык воспринимается как необходимое средство коммуникации в современном многонациональном обществе, а американский вариант английского языка является средством приобретения качественного образования за рубежом и возможности достижения успеха в профессиональной деятельности. Для жителей малых городов и деревень английский язык воспринимается как чужой язык, а американский вариант английского языка ассоциируется с языком врага, многие ро-

дители не желают, чтоб их дети изучали этот иностранный язык в школе [11, 12].

Определяя роль английского языка или американского варианта английского языка в афганском обществе, хочется отметить, что они являются определенным нейтрализатором между коренными языками *дари* и *пушту*. Современная тенденция к глобализации и социо-политическое развитие Афганистана определили состояние автохтонных языков, для которых свойственно высокочастотное функционирование заимствований из английского языка и американского варианта английского языка [13].

Под заимствованиями в нашем исследовании мы понимаем переход элементов или процессов одного языка в другой язык. Заимствования подразделяются на такие виды, как: устные заимствования, при которых обычно воспроизводится общий фонетический облик слова, и письменный или книжный тип заимствований, для которых свойственно воспроизведение слова в форме транслитерации. Языковые заимствования продиктованы влиянием исторического развития и культурного взаимодействия тех или иных стран.

Язык *пушту* представляет собой индоиранский язык, который функционирует на территориях Пакистана и Афганистана. На этом языке также говорят представители пуштунской диаспоры, проживающие в Объединенных Арабских Эмиратах, Иране, Великобритании, Канаде, Индии, США, Малайзии и Сингапуре. Язык *пушту* – это один из официальных языков Афганистана и один из региональных языков в Пакистане. При анализе языка *пушту* следует учитывать тот факт, что он представлен тремя ключевыми диалектами:

1) *северный пушту*, на котором говорят 9 миллионов человек в Пакистане и Афганистане,

2) *центральный пушту*, функционирующий в Южном Пакистане и близле-

жащих территориях, на нем говорят 8 миллионов человек;

3) *южный пушту*, на котором говорят 2,6 миллиона носителей языка в Пакистане и в Афганистане [14].

Написание автохтонного языка *пушту* на английском языке транслитерируется по-разному, например, *Pakhto*, *Pushto*, *Pukhto*, *Pashtu*, *Pushtu*, *Pukhtu*, в зависимости от места функционирования языка [7, 8].

При общении с представителями народа Пушту возникает много трудностей. Следует отметить, как и арабский язык, язык *пушту* в письменной форме изображается курсивным написанием справа налево, но он включает в свой состав арабские цифры, которые изображаются слева направо [15]. Буквы в языке *пушту* имеют разную форму в зависимости от их положения в слове (начало, середина, конец или изолированное положение в слове). Также существуют значительные различия в использовании общих арабских букв между *пушту* и арабским языком. Некоторые гласные в языке отсутствуют, поэтому тексты на языке *пушту* можно назвать фонологически недостаточно конкретизированными. Главной проблемой системы письма *пушту* является отсутствие стандартной орфографии. В языке *пушту* одновременно сосуществуют и функционируют две разные системы письма: первая форма, так называемая система *юсуфзаи*, которую применяют в регионах Пакистана, при этом система подвержена существенному влиянию *урду* и английского языка; вторая система, так называемый *афганский пушту* – тип, который используется в Афганистане и находится под влиянием автохтонного языка *дари*. Существует большая разница между системой *юсуфзаи* и *афганским пушту*, так в словарях одно слово может быть написано абсолютно по-разному [13].

Лексический строй языка *пушту* претерпел значительные изменения в XX-XXI веках, что продиктовано, с одной

стороны, влиянием экстралингвистических факторов (необходимостью экономического, политического, культурного развития), а с другой стороны – доминирующим влиянием со стороны американского варианта английского языка. Как следствие такого влияния, для автохтонного языка *пушту* характерно полное исчезновение многих лексем, например *jamdar*, *traplal*, *grohedal*, и замена их на аналоги американского варианта английского языка [16, 17, 18].

Необходимо отметить, что арабские заимствования не смогли адаптироваться в автохтонных языках Афганистана. Этот факт обусловлен сложной системой письменности и спецификой произношения. Напротив, заимствования из британского английского языка, и особенно из американского варианта английского языка, быстро адаптировались к нормам местных лингвокультур.

Развитие современного общества Афганистана способствует появлению и функционированию в современных автохтонных языках таких лексем, как *police*, *cinema*, *restaurant*, *café*, и язык *пушту* не является исключением. Таким образом, роль социальных и культурных факторов в эволюции языка представляется как неоспоримо доминирующая и диктует появление новых заимствованных лексических единиц. Современные жители Афганистана для выражения своих мыслей часто в речи используют заимствованные из других языков единицы.

Следует отметить, что лексический состав языка в значительной степени подвержен трансформациям, именно лексика, а не грамматика и не фонетика, является наиболее изменчивым пластом языка. В процессе лингвокультурной адаптации заимствованное слово в определенной степени усваивается обществом, а в дальнейшем, при условии высокой частотности употребления в ежедневной коммуникации, подвергается также и грамматической трансформации. Например, в жизни современных афганцев функциони-

руют заимствования из британского английского языка и американского варианта английского языка в сферах торговли и технологий: *computer*, *internet*, *telephone*, *mobile*, *hello*, *Facebook*, *WhatsApp*, *Telegram*, *Messenger*, *charger*, *credit* и другие [19].

Важной особенностью при этом является тот факт, что заимствованные слова из британского английского языка и американского варианта английского языка пишутся в их оригинальной форме, но не все из них произносятся так, как это делают носители языка – британцы и американцы. Процесс изменения фонетического строя при произношении заимствований связан со спецификой артикуляции носителей *пушту*, а именно, многие звуки британского английского языка и американского варианта английского языка отсутствуют в фонетическом строе автохтонного языка *пушту*, поэтому произносится звук наиболее приближенный к норме родного языка.

Специфика произношения заимствованных единиц касается не только автохтонного языка *пушту*. Другой автохтонный язык Афганистана, *дару*, занимающий вторую позицию по продуктивности, также содержит внушительное количество заимствованных слов из иностранных языков. Например: *bagel* – *рогалик* (заимствование из иврита), *goulash* – *гуляш* (заимствование из венгерского языка), *enchilada* – *мексиканские лепешки, приготовленные из кукурузной муки* (заимствование из мексиканского языка), *savoir faire* – *ловкость, сноровка* (заимствование из французского языка), *ag-giornamento* – *исправление, корректировка* (заимствование из итальянского языка), *gemütlich* – *приветливый* (заимствование из немецкого языка) и другие [20]. Важно отметить, что эти заимствования вошли в обиход речи афганцев, так как английский язык на тот период не содержал в своем составе соответствующих лексем в собственном словарном запасе. Фонетическое оформление этих заимствованных из других иностранных язы-

ков лексем формируется при помощи максимальной адаптации звуков автохтонного языка *дару* к звукам языка оригинала.

В современном Афганистане наблюдается равнозначное функционирование лексем автохтонных языков (например, *пушту* и *дару*) и заимствований из британского английского языка, например:

- в языке *пушту* - *Wrazpana* (هېښاپېښ), в языке *дару* - *roznama* (روزنامه), в британском английском языке и американском варианте английского языка – *newspaper* – *gazeta* [6, p. 37];

- в языке *пушту* - *Par makh tag* (ګېرمخت), в языке *дару* - *peshraft* (شرفتی), в американском варианте английского языка – *development* – *razvitiue* [3, p. 44];

- в языке *пушту* - *Khatiz Pezhandana* (بخڅت ژندنه پې), в языке *дару* - *Sharq Shenasi* (شرق شناس), в британском английском языке – *orientalism* – *востоковедение* [12, p. 1022];

- в языке *пушту* - *Bawarlik* (کې باورل), в языке *дару* - *etmadnama* (اعتمادنامه), в британском английском языке - *trust letter* – *доверительное письмо* [15, p. 192];

- в языке *пушту* - *Manz ta ratlal* (ځنم ته راتلل), в языке *дару* - *ba mian amadan* (به انیم آمدن), в британском английском языке - *to take place* – *происходить* [8, p. 570];

- в языке *пушту* - *La manza tlat* (له هڅمن تلل), в языке *дару* - *az bain raftan* (از ښې رفتن), в британском английском языке - *to destroy* – *разрушать* [14, p. 116];

- в языке *пушту* - *Tar lasa kawal* (ترالسه کول), в языке *дару* - *ba dest awardan* (به دست آوردن), в американском варианте английского языка - *to achieve* – *достигать* [3, p. 44];

- в языке *пушту* - *La lasa warkawal* (هل السه وړکول), в языке *дару* - *az dast dadan* (از دست دادن), в британском ан-

глийском языке - *to lose* – *терять* [13, p. 49].

Другой причиной высокой концентрации заимствований из британского английского языка и американского варианта английского языка в современном Афганистане является полное отсутствие определенного пласта лексики, например, в сфере новых технологий и науки в целом, что обусловлено недостаточным уровнем развития специфических секторов экономики государства.

Фонетическая адаптация заимствований британского английского языка и американского варианта английского языка приводит к трансформации системы вокализма, наиболее типичными процессами при этом являются:

- монофтонгизация дифтонгов, например:

/ai/ - /a/ : *item* /atət/, *sky* /ska/, *time* /tam/;

/ei/ - /e/ : *ape* /ep/, *say* /se/, *pace* /pes/;

/ɔɪ/ - /o/ : *oil* /ol/, *coy* /ko/, *point* /pont/ [7, p. 38];

- добавление сегмента /j/ в дифтонге /ai/, например:

dite /dait/ - /dajit/,

night /nait/ - /najit/,

bite /bait/ - /bajit/ [20, p. 29];

Выводы

Таким образом, процесс глобализации способствовал функционированию в лексическом строе языков *пушту* и *дару*, представляющими собой на территории Афганистана и Пакистана средство коммуникации, продуктивных заимствований из британского английского языка и американского варианта английского языка. Заимствованные лексические единицы употребляются в сферах, которые были изначально введены в процессы жизнедеятельности американцами и британцами, например, научно-технический прогресс, новый вид искусства – кинематограф, управленческая система по охране общественного порядка – полиция. Адаптировавшись к реалиям местных лингвокуль-

тур, заимствования из британского английского языка и американского варианта английского языка были подвержены фонетическим и лексическим изменени-

ям, что вызвано влиянием автохтонных языков и необходимостью сохранить нормы местных языков и культур.

Список литературы

1. Bassetti, B. Bilingualism and thought: Grammatical gender and concepts of objects in Italian-German bilingual children // *The International Journal of Bilingualism*. 2007. № 11 (3). Pp. 251-272.
2. Achakzai N. Iqbql and Afghanistan: areas of influence // *Aracosia*. 2022. №2(3). P. 2-13.
3. Hakala W. Languages as a Key to Understanding Afghanistan's Cultures // *Afghanistan: Multidisciplinary Perspectives*. 2020. №2(17). P. 42-46.
4. Kamal D., Hanafi S. Lexical Variants in Pashto: A Comparative Study Accompanied in Paktia and Nangrahar // *International Journal for Research in Applied Sciences and Biotechnology*. 2022. №1. P. 66-73.
5. Nasir A. A contrastive analysis of the consonants of English and Pashto, the case of Pashto and English fricatives // *Palatana*. 2022. №1(1). P. 144-162.
6. Aslam M., Kamran U. Phonemic Description of the Six Major Sub-varieties of Pakistani English // *Journal of Linguistics and Literature*. 2022. № 1(6). P. 35-59.
7. Khan A. Bilingual compound verbs and light innovation in Pashto-English code-mixing // *British Journal of English Linguistics*. 2015. № 1(2). P. 24-41.
8. Khattak K., Aurangzeb S., Raza M. Code-Switching and Code-Mixing: A View of Language Mixing Process in Daily Communication // *Indian Journal of Economics and Business*. 2022. №2. P. 567-577.
9. Chan L., Paris Fleming B., Rachel Liu M. The Vowel System of Northeastern Pashto // *ICUWPL17*. 2021. №1. P. 55-61.
10. Deuchar M. Code-Switching in Linguistics: A Position Paper // *Languages*. 2020. №5. P. 2-19.
11. Baghana J., Voloshina T.G., Glebova Ya.A., Bocharova E.A., Radovich M.A. Globalization influence on linguistic and cultural state due to the language contacts' interaction // *Laplagem Revista*. 2020. № 6. P. 190-197.
12. Soomro M. Pronunciation and Semantic Differences in Pakistani and British English // *Journal of Linguistics, Language Planning and Policy*. 2022. № 1 (1). P.62-73. Vol. 5, No. 2, June 2023, pp. 1017-1026. DOI. 10.52567/pjsr.v5i02.1214.
13. Penzl H. Western Loanwords in Modern Pashto // *Journal of the American Oriental Society*. 1961. №1. P. 43-52.
14. Mehmood N., Umar H. Grammatical gender and its cognition: the case of Pashto bilingual speakers // *Pakistan Journal of Languages and Translation Studies Issue*. 2020. №1. P. 104-120.
15. Iqbal L., Ali A., Ullah I., Ahmad A. Monophthongisation of English diphthongs /aɪ/, /eɪ/ and /oɪ/ by native of Pashto // *Humanities & Social Sciences Reviews*. 2021. №3. P. 189-197. eISSN: 2395-6518.
16. Baghana J., Voloshina T. G., Glebova Y. A., Chernova O. O. & Karpenko V. N. Language and cultural code peculiarities within the framework of cross-cultural communication // *XLinguae*. 2023. №16(1). P. 201-215. <https://doi.org/10.18355/XL.2023.16.01.15> ISSN 1337-8384.
17. Jadoon N. Pakistani English: a glimpse of phonetics and phonological features // *Pakistan Journal of Social Research*. 2022. №4 (1). P.931-945.

18. Khan S., Nazir S. Deep Learning Based Pashto Characters Recognition // Proceedings of the Pakistan Academy of Sciences: Pakistan Academy of Sciences. 2021. №3. P. 49-58.
19. Qureshi M. Lexis of Pakistan English: a study of lexical borrowing in Pakistani Anglo-phone literature // Pakistan Journal of Social Research. 2023. № 5(2). P. 1017-1026.
20. Riaz M. Pakistani English: Deviant pronunciation of English words by uneducated native Punjabi speakers // Journal of Second and Multiple Language Acquisition. 2015. №3 (2). P. 23-33.

References

1. Bassetti B. Bilingualism and thought: Grammatical gender and concepts of objects in Italian-German bilingual children. *The International Journal of Bilingualism*, 2007, no. 11 (3), pp. 251-272.
2. Achakzai N. Iqbq and Afghanistan: areas of influence. *Aracosia*, 2022, no. 2(3), pp. 2-13.
3. Hakala W. Languages as a Key to Understanding Afghanistan's Cultures. *Afghanistan: Multidisciplinary Perspectives*, 2020, no. 2(17), pp. 42-46.
4. Kamal D., Hanafi S. Lexical Variants in Pashto: A Comparative Study Accompanied in Paktia and Nangrahar. *International Journal for Research in Applied Sciences and Biotechnology*, 2022, no. 1, pp. 66-73.
5. Nasir A. A contrastive analysis of the consonants of English and Pashto, the case of Pash-to and English fricatives. *Palatana*, 2022, no. 1(1), pp. 144-162.
6. Aslam M., Kamran U. Phonemic Description of the Six Major Sub-varieties of Pakistani English. *Journal of Linguistics and Literature*, 2022, no. 1(6), pp. 35-59.
7. Khan A. Bilingual compound verbs and light innovation in Pashto-English code-mixing. *British Journal of English Linguistics*, 2015, no. 1(2), pp. 24-41.
8. Khattak K., Aurangzeb S., Raza M. Code- Switching and Code-Mixing: A View of Language Mixing Process in Daily Communication. *Indian Journal of Economics and Business*, 2022, no. 2, pp. 567-577.
9. Chan L., Paris Fleming B., Rachel Liu M. The Vowel System of Northeastern Pashto. *ICUWPL17*, 2021, no. 1, pp. 55-61.
10. Deuchar M. Code-Switching in Linguistics: A Position Paper. *Languages*, 2020, no. 5, pp. 2-19.
11. Baghana J., Voloshina T.G., Glebova Ya.A., Bocharova E.A., Radovich M.A. Globalization influence on linguistic and cultural state due to the language contacts' interaction. *Laplagem Revista*, 2020, no. 6, pp. 190-197.
12. Soomro M. Pronunciation and Semantic Differences in Pakistani and British English. *Journal of Linguistics, Language Planning and Policy*, 2022, no. 1 (1), pp. 62-73, vol. 5, no. 2, June 2023, pp. 1017-1026. <https://doi.org/10.52567/pjsr.v5i02.1214>.
13. Penzl H. Western Loanwords in Modern Pashto. *Journal of the American Oriental Society*, 1961, no. 1, pp. 43-52.
14. Mehmood N., Umar H. Grammatical gender and its cognition: the case of Pashto bilingual speakers. *Pakistan Journal of Languages and Translation Studies Issue*, 2020, no. 1, pp. 104-120.
15. Iqbal L., Ali A., Ullah I., Ahmad A. Monophthongisation of English diphthongs /aɪ/, /eɪ/ and /oɪ/ by native of Pashto. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 2021, no. 3, pp. 189-197. eISSN: 2395-6518.
16. Baghana J., Voloshina T. G., Glebova Y. A., Chernova O. O. & Karpenko V. N. Language and cultural code peculiarities within the framework of cross-cultural communication.

XLinguae, 2023, no. 16(1), pp. 201-215. <https://doi.org/10.18355/XL.2023.16.01.15> ISSN 1337-8384.

17. Jadoon N. Pakistani English: a glimpse of phonetics and phonological features. *Pakistan Journal of Social Research*, 2022, no. 4 (1), pp. 931-945.

18. Khan S., Nazir S. Deep Learning Based Pashto Characters Recognition. *Proceedings of the Pakistan Academy of Sciences: Pakistan Academy of Sciences*, 2021, no. 3, pp. 49-58.

19. Qureshi, M. Lexis of Pakistan English: a study of lexical borrowing in Pakistani Anglo-phone literature. *Pakistan Journal of Social Research*, 2023, no. 5(2), pp. 1017-1026.

20. Riaz M. Pakistani English: Deviant pronunciation of English words by uneducated native Punjabi speakers. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, 2015, no. 3 (2), pp. 23-33.

Информация об авторах / Information about the Authors

Багана Жером, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация, e-mail baghana@yandex.ru, ORCID: 000-0001-8561-5650

Jerome Baghana, Doctor of Sciences (Philological), Professor, Department of Romano-Germanic Philology and Intercultural Communication, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation, e-mail baghana@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8561-5650

Волошина Татьяна Геннадьевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация, e-mail: tatianavoloshina@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-6839-9631

Tatiana G. Voloshina, Doctor of Sciences (Philological), Associate Professor, Second Foreign Language Department, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation, e-mail: tatianavoloshina@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-6839-9631

Каримулла Рашиди, аспирант кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация, e-mail: Karimullahrashidi8@gmail.com

Rashidi Karimulla, Post-Graduate Student of the Department of Romano-Germanic Philology and Intercultural Communication, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation, e-mail: Karimullahrashidi8@gmail.com

Мустафаева Анастасия Алексеевна, аспирант кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация, e-mail: mustafaieva@bsu.edu.ru

Anastasia A. Mustafayeva, Post-Graduate Student of the Department of Romano-Germanic Philology and Intercultural Communication, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation, e-mail: mustafaieva@bsu.edu.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 81'282

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-32-40>

Эволюция системы французского языка в Кот-д'Ивуаре

Я. А. Глебова ¹ ✉

¹ Белгородский государственный национальный исследовательский университет
ул. Победы, д. 85, г. Белгород 308000, Российская Федерация

✉ e-mail glebova_ya@bsu.edu.ru

Резюме

Статья посвящена изучению современного состояния французского языка на территории Кот д'Ивуара. Актуальность исследования связана с недостаточной изученностью состояния французского языка в Кот д'Ивуаре, представленного следующими разновидностями: народным ивуарийским французским языком, ивуарийским французским языком и языковым кодом нуши. Нуши, являясь неотъемлемой частью языковой системы Кот д'Ивуара и важнейшим фактором самоидентификации ивуарийцев, сегодня остается малоисследованным феноменом. Целью работы является объективное описание фонетических, морфологических, лексических и синтаксических изменений, происходящих во французском языке на территории Кот д'Ивуара в ситуации взаимодействия с автохтонными языками под влиянием экстралингвистических факторов. Научная новизна заключается в комплексном подходе к исследованию системы французского языка в Кот д'Ивуаре и отличий каждой из разновидностей французского языка от стандартного французского языка. В ходе исследования были использованы общенаучные (анализ, синтез, обобщение) и специальные методы (описательный и сравнительно-сопоставительный методы). Проведенный анализ системы французского языка показывает наличие отличительных особенностей разновидностей французского языка от стандартного французского языка на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Народный ивуарийский французский язык отличается наибольшим влиянием со стороны автохтонных языков и многочисленными особенностями на всех уровнях языка, вызванными отсутствием образования у его носителей. Выявлена преемственность и взаимосвязанность всех рассмотренных разновидностей языка: старейшая разновидность народного ивуарийского французского языка стала основой для формирования современного ивуарийского французского языка. В свою очередь, нуши объединяет в себе более ранние разновидности французского языка и заимствования из автохтонных и европейских языков. Ивуарийский французский язык и нуши сегодня распространены во всех социальных слоях общества и вносят свой вклад в вопрос самоопределения ивуарийцев, являясь своеобразным маркером.

Ключевые слова: система языка; ивуарийский французский язык; территориальный вариант; языковой контакт; французский язык; Кот д'Ивуар; нуши.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Глебова Я. А. Эволюция системы французского языка в Кот-д'Ивуаре // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 32-40. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-32-40>.

Статья поступила в редакцию 23.06.2023

Статья подписана в печать 10.08.2023

Статья опубликована 24.10.2023

Evolution of the French Language System in Ivory Coast

Yana A. Glebova¹ ✉

¹ Belgorod State University

85, Pobedy Str., Belgorod 308000, Russian Federation

✉ e-mail: glebova_ya@bsu.edu.ru

Abstract

This article examines the current state of the French language in Ivory Coast. The relevance of the study is related to the lack of research on the state of French in Ivory Coast, represented by the following varieties: Ivorian Popular French, Ivorian French and the Nouchi language code. Nouchi, an integral part of Ivory Coast's linguistic system and a crucial factor of Ivorian identity, remains a poorly researched phenomenon today. The aim of the work is to objectively describe the phonetic, morphological, lexical and syntactic changes that take place in French on the territory of Ivory Coast in a situation of interaction with the autochthonous languages under the influence of extra-linguistic factors. The scientific novelty lies in the integrated approach to the study of the French language system in Ivory Coast and the differences between each of the varieties of French and standard French. The research uses general scientific (analysis, synthesis, generalization) and special methods (descriptive and comparative methods). The analysis of the French language system shows the distinctive features of the French varieties from the standard French on the phonetic, morphological, lexical and syntactical levels. Ivorian Popular French is characterised by the greatest influence from the autochthonous languages and numerous features at all levels of the language, caused by the lack of education of its speakers. The continuity and interconnectedness of all the varieties of language examined is highlighted: the oldest variant of Ivorian Popular French became the basis for the formation of modern Ivorian French. Nouchi, on the other hand, combines earlier variants of French with borrowings from the autochthonous and European languages. Ivorian French and Nouchi are now widespread in all social strata and contribute to the issue of Ivorian self-determination.

Keywords: language system; Ivorian French; territorial variant; language contact; French; Côte d'Ivoire; nouchi.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Glebova Y. A. Evolution of the French Language System in Ivory Coast. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 32–40 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-32-40>.

Received 23.06.2023

Accepted 10.08.2023

Published 24.10.2023

Введение

Французский язык, первоначально являясь языком колонизаторов во многих странах Африки, в наши дни остается официальным языком Кот д'Ивуара, а также 19 других африканских стран. Практика французского языка на африканском континенте широко распространена. Это объясняется демографическими факторами, а также высоким статусом французского языка, который является языком администрации, образования и средств массовой информации. Французский язык занимает значительное место в аудиовизуальном ландшафте франкоязычной Африки. В За-

падной Африке, среди факторов распространения французского языка, выделяется также соседством с франкоговорящими странами.

На первый взгляд, Франция сохраняет контроль в экономической, культурной, социальной и политической сферах над своими бывшими колониями, а том числе и Кот д'Ивуаром. Одновременно с этим, африканцы находятся в поисках самоидентичности, что придает особое значение автохтонным языкам. Существуют опасения, что в ближайшие 25 лет роль французского языка в мире может существенно измениться в условиях глобализации и появления новых экономи-

ческих и политических сил. По данным Международной организации франкофонии (OIF), в случае сохранения динамики роста населения Африки, такие национальные африканские языки, как волоф в Сенегале или бамбара в Мали, могут в конечном итоге заменить французский язык¹.

На этом фоне, происходят значительные трансформации французского языка, который адаптируется к реальности, становясь вторым или третьим языком для большинства его носителей в Кот д'Ивуаре, что повышает его роль языка межэтнического общения, а не как родного языка для большинства. Французский язык подвергается значительному влиянию автохтонных языков на территории Кот д'Ивуара, трансформируясь в разновидности, которые значительно отличаются от французского языка Франции.

Целью исследования является объективное описание изменений, происходящих во французском языке на территории Кот д'Ивуара в ситуации взаимодействия с автохтонными языками под влиянием экстралингвистических факторов. Актуальность исследования в первую очередь связана с недостаточной изученностью актуального состояния французского языка в Кот д'Ивуаре, представленного следующими разновидностями: народным ивуарийским французским языком, ивуарийским французским языком и языковым кодом нуши. Нуши, являясь неотъемлемой частью языковой системы Кот д'Ивуара и важнейшим фактором самоидентификации ивуарийцев, сегодня остается малоисследованным феноменом. Научная новизна заключается в комплексном подходе к исследованию системы французского языка в Кот д'Ивуаре и отличий каждой из разновидностей французского языка от стандартного французского языка. Объектом яв-

ляются разновидности французского языка Кот д'Ивуара, являющиеся результатом влияния на французский язык автохтонных языков, а также экстралингвистических факторов. Предметом исследования выступают языковые особенности на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях, свойственные системе французского языка Кот д'Ивуара.

Результаты и обсуждение

Языковая ситуация в стране стала предметом интереса таких лингвистов, как Н. Ж. Куадио, С. Лафаж, М. Б. Аюа, С. Кубе, К. Плуг, Ж.-М. Куаме, А. Л. Абоа, А. Б. Бутен, Н'Гессан Куадио, А. Эбонгуэ, Е. Херст.

Французский язык, наследие колонизации, стал официальным языком Кот-д'Ивуара после обретения страной независимости. Стандартный французский язык является единственным языком администрации, правосудия, все законы, указы, судебные решения пишутся на французском языке. С момента признания Кот-д'Ивуара французской колонией, французский язык является единственным языком преподавания и обучения на всех уровнях системы образования.

Кот д'Ивуар, являясь бывшей французской колонией, представляет собой «подлинную этническую мозаику, поскольку в нем насчитывается более 60 различных этнических групп, говорящих более чем на 70 языках» [1, с. 63]. В Кот-д'Ивуаре распространена ситуация диглоссии: ивуарийцы предпочитают использовать автохтонные языки и одну или несколько разновидностей французского языка в семейном общении, а стандартный французский язык является языком администрации, образования и т.д. Французский язык, на котором говорит подавляющее большинство населения Кот-д'Ивуара, во всех его разновидностях стал в Кот-д'Ивуаре языком межэтнического общения.

¹ Le français face à la mondialisation. URL: <https://www.lanouvelrepublique.fr/a-la-une/le-francais-face-a-la-mondialisation>

В отчете международной организации Франкофония *La langue française dans le monde* (2014), Ж.М. Куаме [2] подчеркивает существование трех основных разновидностей французского языка: *le français populaire ivoirien* (FPI) (народный ивуарийский французский язык), *le français ivoirien* (французский ивуарийский язык), *Nouchi* (нуши).

Первой разновидностью французского языка, возникшей при контакте французского языка и автохтонных языков, стал народный ивуарийский французский язык. Эта разновидность является базилектной, т.е. широко распространена в среде необразованных или малообразованных ивуарийцев. Это приводит к формированию крайне нестандартизированной формы разновидности французского языка. Согласно Н.Ж. Куадио, «похоже, существует столько же разновидностей народного ивуарийского французского языка, сколько и его носителей, поскольку его варианты значительно отличаются в зависимости от носителя» [3].

Первоначально народный ивуарийский французский язык был пиджином, который использовался военными, администраторами или торговцами для общения со своими африканскими помощниками. Он стал единственным способом социального и индивидуального продвижения людей с низким уровнем образования или вообще без образования [4].

Эта разновидность французского языка (ФЯ) обладает рудиментарными коммуникативными функциями. Н.Ж. Куадио подчеркивает, что народный ивуарийский французский язык (НИФЯ) «использует французские слова (фонетически искаженные) и синтаксические структуры ивуарийских языков» [5, p. 42]. Лингвист приводит примеры предложений этой разновидности французского языка:

Matin bonne heure ti lever parti travailler ((НИФЯ). – Le matin, de bonne heure, on se lève pour aller travailler (ФЯ). – Рано утром вставать, чтобы идти на работу.

Femme-là elle peut me mourir (НИФЯ). – Je suis fou amoureux de cette fille (ФЯ). – Я безумно влюблен в эту девушку.

C'est vous que vous fauxtype (НИФЯ). – *C'est vous qui êtes des faux-jetons* (ФЯ). – Это вы обманщики.

Фонетика народного ивуарийского французского языка сформировалась под влиянием автохтонных языков, которые были родными для ивуарийцев, в ситуации отсутствия систематизированного образования и характеризуется:

- 1) многочисленными ошибками и неточностями;
- 2) приблизительным произношением фонем и их заменой;
- 3) отсутствием французского звука [r];
- 4) незнанием границ слова;
- 5) присутствием эпентезы в слоговой структуре слова;
- 6) исчезновением согласных звуков в длинных лексемах.

Лексический уровень этой разновидности французского языка отличается многозначностью лексем, а также многочисленными заимствованиями из автохтонных языков.

На морфосинтаксическом уровне народный ивуарийский французский язык обладает следующими особенностями:

- 1) отсутствие категории рода и числа;
- 2) отсутствие союзов, предлогов и артиклей;
- 3) сохранение структуры предложения, характерной для ивуарийских языков;
- 4) отсутствие отрицательной частицы *ne*;
- 5) несоблюдение правил склонения глаголов.

А. С. Аффро и М. Г. Бан подчеркивают, что народный ивуарийский французский язык характеризуется также частым использованием сокращения «*y'a*» вместо «*il y'a*» [6, p. 33].

За последние 30 лет в Кот-д'Ивуаре произошли значительные изменения в системе школьного образования, что

привело к уменьшению числа неграмотных. Количество ивуарийцев, использующих народный ивуарийский французский язык, значительно сократилось и ограничено малообразованными людьми старше 50 лет. Лингвисты подчеркивают, что эта разновидность является частью другой, более современной разновидности французского языка – ивуарийского французского языка.

Ивуарийский французский язык (*le français ivoirien*) соединяет в себе черты стандартного французского языка, уникальные особенности народного ивуарийского французского языка, а также автохтонных языков. И. Симар описывает ивуарийский французский язык следующим образом: «этот французский язык отмечен влиянием академического стандарта, но формы этой разновидности берут свое начало от народного ивуарийского французского языка, африканского просторечия Кот-д'Ивуара и способа концептуализации, характерного для устной традиции» [7, p. 29].

Эта разновидность языка значительно стандартизирована, так как возникла в среде ивуарийцев, получивших образование, и сегодня распространена во всех слоях общества. Б. Бутен отмечает, что «ивуарийский французский язык используется носителями из самых разных социальных групп, не как язык, предназначенный для определенных ситуаций, а в любой ситуации, когда можно использовать местный язык» [8, p. 73].

В сложной социолингвистической ситуации, ивуарийский французский язык выполняет функции языка межэтнического общения. Ж.-М. Куаме утверждает, что ивуарийский французский язык «это французский язык, используемый в Кот-д'Ивуаре, который в настоящее время освоило подавляющее большинство ивуарийцев, до такой степени, что он представляет собой ивуарийский лингва франка для образованных» [9, p. 50].

Эта разновидность французского языка стала результатом адаптации француз-

ского языка к языковым, культурным и социальным реалиям Кот-д'Ивуара. Таким образом, ивуарийский французский язык является культурно маркированным французским языком.

На различных уровнях языка, эта разновидность языка обладает следующими особенностями:

Фонетические особенности:

- 1) удлинение гласных;
- 2) номатопея (*Elle a tapé kôkôkô kôkô* – Она стучалась);
- 3) специфическая интонация, характеризующаяся чередованием высоких и низких тонов;

- 4) делабиализация гласных;

Морфосинтаксические особенности:

- 1) факультативное использование артиклей;
- 2) частое опущение предлогов или их замена;
- 3) синтаксические изменения в конструкции глаголов;

4) существование гибридных слов, образованных от корня лексемы автохтонного языка и французского суффикса (например, существительное *dibitier* («*dibi*» в языке манде означает «жаренное мясо» и французский суффикс «*-tier*») означает человека, который жарит мясо на продажу на оживленной улице)).

Лексико-семантические особенности:

- 1) редукция слов;
- 2) изменение и расширение значений французских лексем;
- 3) конверсия французских лексем;
- 4) многочисленные заимствования из автохтонных и европейских языков.

Рассмотрим наиболее позднюю разновидность французского языка, нуши, возникшую в середине 1980-х годов в Кот-д'Ивуаре как молодежное аргот. Основной причиной возникновения нуши, на наш взгляд, является сложная социолингвистическая ситуация, в которой «ни один из местных языков не мог удовлетворить коммуникативные потребности, и лишь очень ограниченный круг ивуарийцев об-

ладал достаточным уровнем знания французского языка» [10, с. 231]. Языковой код нуши стремительно эволюционировал в пиджин. Так, К.В. Бабаев подчеркивает, что «уже сегодня можно говорить о функционировании в Абиджане полноценного пиджина с несколькими языками лексификаторами» [11, с. 161].

Нуши используется всеми слоями ивуарийского общества, и наряду с ивуарийским французским языком, выполняет «роль языка-посредника, являясь понятным для ивуарийцев, владеющими разными местными языками» [12]. Интересно, что нуши может использоваться даже в официальных ситуациях. Например, в 2013 году президент Кот-д'Ивуара Аласан Уаттара, обращаясь к бывшему лидеру Сенегала Абду Диуфу, произнес фразу на нуши: «*Président, nous sommes enjaillés de toi*» – «Господин президент, мы восхищены тобой».

Языковой код нуши включает в себя элементы двух более ранних разновидностей французского языка (народного ивуарийского французского и ивуарийского французского языков), европейских (особенно французского, английского и испанского языков) и многочисленных автохтонных языков. Нуши активно развивается и пока характеризуется грамматической нестабильностью и «ограниченным лексическим составом» [13].

Фонетические особенности нуши не отличаются от особенностей ивуарийского французского языка, рассмотренных выше.

В лексическом составе нуши широко распространены заимствования из различных языков: «лексика французского происхождения; заимствования из европейских языков (французский, английский, испанский, немецкий языки); заимствования из ивуарийских языков (в первую очередь, дьюла, бете и бауле), неологизмы» [14, с. 25].

В нуши достаточно распространены неологизмы, происхождение которых часто невозможно установить. Например,

baho – 1. пистолет; 2. убить кого-то из огнестрельного оружия, застрелить;

douffe – умереть;

graya – еда;

grigra – сводить концы с концами, выживать;

kpata – красивый, красивая;

kpatra – наносить удары, бить;

woyo такси.

На морфологическом уровне можно выделить следующие особенности:

1) редупликация

Например, в нуши используется лексема *fongnon* (из языка дьюла «ветер») «хитрить». Редуплицированная форма *fongnonfongnon* приобретает значение «выставлять напоказ, задавать шик»;

2) суффиксальная деривация

Лексема *enjaillé*, образованная от английского глагола *to enjoy*, может означать «получать удовольствие/делать счастливым» с помощью французского суффикса *-ment* приобретает форму *enjaillément* «состояние безмерной радости, наслаждение».

3) префиксальная деривация

Например, глагол *krou* «прятать, скрывать» при помощи французского префикса *de-* образует глагол *dékrou*, означающий «вернуть свое», «сделать явным скрытое».

4) Усечение

Усечение представлено такими процессами как афереза (*foutaise-taise* «ерунда»), апокопа (прилагательное *malhonnête* сокращается до формы *malo* «нечестный») и синкопа (*argent* – *ahan* «деньги»).

Выводы

Французский язык в Кот-д'Ивуаре претерпел существенные изменения, адаптируясь под сложную социолингвистическую ситуацию. Благодаря этому, язык, унаследованный от колонизаторов, в форме своих разновидностей перестал быть

иностранным языком для ивуарийского носителя.

Проведенный анализ системы французского языка показывает наличие отличительных особенностей разновидностей французского языка от стандартного французского языка на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Народный ивуарийский французский язык отличается наибольшим влиянием со стороны автохтонных языков и многочисленными особенностями на всех уровнях языка, вызванными отсутствием образования у его носителей. Выявлена преемственность и взаимосвязанность всех рассмотренных разновидностей языка: старейшая разновидность народного ивуарийского французского языка стала основой для формирования современного ивуарийского французского языка. В свою очередь, нуши объединяет в себе более ранние разновидности французского языка и заимствования из автохтонных и европейских языков. Ивуарийский французский язык и нуши сегодня распространены во всех социальных слоях общества и вносят свой вклад в вопрос самоопределения ивуарийцев, являясь своеобразным маркером.

Современную систему французского языка на территории страны представляют двух взаимоисключающих внутрисистемных процесса. С одной стороны, языковая система Кот д'Ивуара стремится к самостоятельности, функционируя в обществе, которое боролось и получило независимость. Язык, отражая современные экономические, политические и социальные процессы, закрепляет в своей системе инновации, характерные только для определенной территории. С другой стороны, система французского языка стремятся к состоянию системы стандартного языка Франции. Противоборство двух указанных тенденций характеризует современное состояние системы французского языка в Кот д'Ивуаре и представляет новый ракурс изучения проблематики территориального варианта языка. Комплексное исследование проблематики языковых контактов, взаимодействия и взаимовлияния системы стандартного французского языка и его территориального варианта, а также формирование и функционирование нуши – является перспективным направлением лингвистических исследований, рассматривающих проблему в новом ракурсе.

Список литературы

1. Глебова Я. А. Общая характеристика местных африканских языков Кот-д'Ивуара // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10. № 1. С. 61–68.
2. Kouame K. J-M. La vie du français en Côte d'Ivoire. In La langue française dans le monde. Éditions Nathan, Paris, 2014, pp. 139-152.
3. Kouadio N. J. Le français devant une variété autonome de français : le cas du français de Côte d'Ivoire. In Assises de l'enseignement du français et en français en Afrique francophone. Paris, AUF, 1998, pp. 169-181.
4. Kouadio N. J. Le nouchi abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère? In des Langues et des villes, Gouaini et Thiam (éds.). Paris, ACCT/Didier Erudition, 1990, pp. 373-383.
5. Kouadio N. J. La situation linguistique de la Côte d'Ivoire // Diagonales. 1993. Vol. 26. P. 42-41.
6. Affro A. S., Ban M. G. Du français standard au FCI, comment le verbe «joue rôle ». Akofena, 2019, pp. 31-40.
7. Simard Y. Le français de Côte d'Ivoire // Langue française. 1994. Vol. 104. P. 20-36.

8. Boutin B. Des attitudes envers le français : enquête au sein de professions dont l'outil est le français en Côte d'Ivoire. *Educations et Sociétés Plurilingues*, 2003, pp. 69-84.
9. Kouame K. J-M. Etude comparative de la pratique linguistique en français d'élèves d'établissements secondaires français et ivoiriens. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage. Université Paul-Valéry, Montpellier, 2007, 562 p.
10. Багана Ж., Глебова Я.А., Шейфель Н.А. Нуши как социолингвистический феномен: определение статуса // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2021. Т. 40. №2. С. 227–233. <https://doi.org/10.52575/2712-7451-2021-40-2-227-233>
11. Бабаев К.В. Введение в африканское языкознание. Языки славянских культур. 2018. 376 с.
12. Kouadio A. Les parlers jeunes africains en contexte migratoire. L'exemple du nouchi en Allemagne // *QVR*. 2018. Vol. 51-52. P. 186-201.
13. Kadi G.A. Le nouchi de Côte d'Ivoire Dictionnaire et anthologie Plus de 1000 mots et expressions usuels. L'Harmattan, 2017. 258 p.
14. Глебова Я.А. Основные характеристики языкового кода нуши // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2021. Т.7. №2. С. 21-30. <https://doi.org/10.18413/2313-8912-2021-7-2-0-3>. URL: <http://rrlinguistics.ru/journal/article/2409/>

References

1. Glebova Ya. A. Obshhaja harakteristika mestnyh afrikanskih jazykov Kot-d' Ivuara [General characteristics of local African languages in Ivory Coast]. *Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2020, no. 10 (1), pp. 61–68.
2. Kouame K. J-M. *La vie du français en Côte d'Ivoire. In La langue française dans le monde*. Éditions Nathan, Paris, 2014, pp. 139-152.
3. Kouadio N. J. Le français devant une variété autonome de français : le cas du français de Côte d'Ivoire. In *Assises de l'enseignement du français et en français en Afrique francophone*. Paris, AUF, 1998, pp.169-181.
4. Kouadio N. J. Le nouchi abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère? In *des Langues et des villes*, Gouaini et Thiam (éds.). Paris, ACCT/Didier Erudition, 1990. Pp. 373- 383.
5. Kouadio N. J. La situation linguistique de la Côte d'Ivoire. *Diagonales*, 1993, vol. 26, pp. 42-41.
6. Affro A. S., Ban M. G. *Du français standard au FCI, comment le verbe "joue rôle"*. Akofena, 2019, pp. 31-40.
7. Simard Y. Le français de Côte d'Ivoire. *Langue française*, 1994, vol. 104, pp. 20-36.
8. Boutin B. Des attitudes envers le français: enquête au sein de professions dont l'outil est le français en Côte d'Ivoire. *Educations et Sociétés Plurilingues*, 2003, pp. 69-84.
9. Kouame K. J-M. Etude comparative de la pratique linguistique en français d'élèves d'établissements secondaires français et ivoiriens. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage. Université Paul-Valéry, Montpellier, 2007. 562 p.
10. Baghana J., Glebova Ya.A., Sheyfel N.A. Nushi kak sociolingvisticheskiy fenomen: opredelenie statusa [Nouchi as a sociolinguistic phenomenon: defining the status]. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznanija = Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 2021, no. 40 (2), pp. 227–233. <https://doi.org/10.52575/2712-7451-2021-40-2-227-233>
11. Babaev K.V. 2018. Vvedenie v afrikanskoe jazykoznanie [Introduction to African Linguistics]. Moscow, Jazyki slavjanskikh kul'tur Publ., 376 p.

12. Kouadio A. Les parlers jeunes africains en contexte migratoire. L'exemple du nouchi en Allemagne. *QVR*, 2018. vol. 51-52, pp. 186-201.
13. Kadi G.A. *Le nouchi de Côte d'Ivoire Dictionnaire et anthologie Plus de 1000 mots et expressions usuels*. L'Harmattan, 2017. 258 p.
14. Glebova Ya. A. Osnovnye harakteristiki jazykovogo koda nushi [The main characteristics of the Nouchi language code]. *Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoy i prikladnoj lingvistiki = Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*, 2021, no. 7 (2), pp. 21-30. [https://doi.org/ 10.18413/2313-8912-2021-7-2-0-3](https://doi.org/10.18413/2313-8912-2021-7-2-0-3).

Информация об авторе / Information about the Author

Глебова Яна Андреевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация, e-mail: glebova_ya@bsu.edu.ru

Yana A. Glebova, Candidate of Sciences (Philological), Associate Professor of the Department of Second foreign language, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation, e-mail: glebova_ya@bsu.edu.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 37.013.42

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-41-50>



Развитие лингвокультурологического кругозора студентов на примере концепта «интенсивность» в немецком и русском языках

М.В. Громенко¹ ✉, А.П. Белкина²

¹Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

Курский государственный университет
ул. Радищева, д. 33, 305000 г. Курск, Российская Федерация

✉ e-mail: grommv@mail.ru

Резюме

Статья посвящена анализу развития лингвокультурологического кругозора студентов неязыковых специальностей в процессе обучения языку и культуре, так как для формирования языковой личности очень важно владеть не только коммуникативной компетенцией, но и уметь использовать межкультурные знания для самосовершенствования.

При обучении иностранным языкам, одной из главных целей является обучение. Этому способствует формирование личности, способной к успешной межкультурной коммуникации, налаживанию межкультурных контактов, достойному представлению родной культуры. Есть множество факторов, которые помогут достигнуть намеченных целей. Именно знание языка на достаточно высоком уровне, а также наличие культурного опыта и знаний по межкультурной коммуникации даёт шанс стать востребованным специалистом.

Поэтому включение в образовательный процесс фразеологизмов из разных языков позволяет расширять кругозор обучающихся, сформировать у них лингвокультурологическую компетенцию, отбирая в содержание занятий необходимый языковой материал, который хранит в себе культуру страны. Пословицы и поговорки, являясь частью национальной культуры, позволяют углубить представления о свойствах национального характера и менталитета народа. Они включают в себя исторические и культурные ценности, усиливают выразительность и экспрессивность речи. В тексте даются примеры фразеологических конструкций в русском и немецком языках, сравнение которых позволяет студентам глубже понять их смысл. Усиление акцента на культурологический компонент иноязычного образования позволяет сделать вывод о том, что определение культурной специфики в языке невозможно без понимания культуры народа в целом.

Ключевые слова: лингвокультурологический кругозор; фразеологические единицы; особенность фразеологических сравнений.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Громенко М.В., Белкина А.П. Развитие лингвокультурологического кругозора студентов на примере концепта «интенсивность» в немецком и русском языках // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 41-50. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-41-50>.

Статья поступила в редакцию 02.08.2023 Статья подписана в печать 06.09.2023

Статья опубликована 24.10.2023

© Громенко М.В., Белкина А.П., 2023

Development of Students' Linguistic and Cultural Outlook on the Example of the Concept of "Intensity" in German and Russian

Mariya V. Gromenko¹ ✉, Anna P. Belkina²

¹Southwest State University

50 let Oktyabrya Str., 94, Kursk 305040, Russian Federation

Kursk State University

33, Radishcheva Str., Kursk 305000, Russian Federation

✉ e-mail: grommv@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of the development of the linguistic and cultural outlook of students of non-linguistic specialties in the process of teaching language and culture, since for the formation of a linguistic personality it is very important to possess not only communicative competence, but also to be able to use intercultural knowledge for self-improvement. In the system of teaching foreign languages, one of the main goals of training is the formation of a personality capable of conducting successful intercultural communication, establishing intercultural contacts, and a decent representation of native culture. achieving these goals is possible with the help of many factors. Not only the knowledge of the language at a high level, but also the possession of cultural experience, knowledge, skills and skills of intercultural communication determines the qualified specialist in demand. Therefore, the inclusion of phraseological units from different languages in the educational process allows expanding the horizons of students, forming their linguistic and cultural culture.

Keywords: linguistic and cultural outlook; phraseological units; the peculiarity of phraseological comparisons.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Gromenko M.V., Belkina A.P. Development of Students' Linguistic and Cultural Outlook on the Example of the Concept of "Intensity" in German and Russian. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 41–50 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-41-50>.

Received 02.08.2023

Accepted 06.09.2023

Published 24.10.2023

Введение

Одной из задач в обучении языку и культуре в вузе является формирование языковой личности, владеющей не только коммуникативной компетенцией, но и способной использовать межкультурные знания для самосовершенствования. Во все времена человек живет в условиях социально-психологического многомирия. Русский язык – «это своеобразный языковой мир, который является только частью общей картины мира»; как любой естественный язык, он «отражает определенный способ восприятия и организации мира. Закрепленные в языке знания о мире непременно вплетаются в национально-культурный опыт конкретной языковой общности» [1]. Включение в образо-

вательный иноязычный процесс фразеологизмов из разных языков позволяет расширять лингвокультурологический кругозор обучающихся, что формирует у них лингвокультурологическую компетенцию, отбирая в содержание занятий необходимый языковой материал, который хранит в себе культуру страны. Используя пословицы и поговорки, фразеологизмы или фразы норм этикета, формируется своеобразный культурный пласт с категориями оценки, значимости и характеристики [2, с. 17].

Пословицы и поговорки, являясь частью национальной культуры, позволяют углубить представления о свойствах национального характера и менталитета народа; «паремии являются особыми знаками

языка, в значение которых «вплетена» национально-культурная семантика, запечатлен этноментальный код определенного лингвосоциума» [3, с. 295]. Пословицы и поговорки – «образец народного поэтического творчества, краткое ритмизованное изречение, несущее обобщенную мысль, вывод, и сказание с дидактическим уклоном» [4, с. 102]. Паремииологические единицы обладают такими общими признаками, как образность – способность создавать наглядно-чувственные представления о предметах и явлениях действительности; прецедентность – известность широкому кругу людей и неоднократное обращение к этим единицам в дискурсе языковой личности; вероятностная устойчивость – неизменность стандарта лексико-грамматического состава пословиц и поговорок при вариативном воспроизведении в речи.

Материалы и методы

В процессе исследования применялись общенаучные методы, которые входят в круг основных для данной работы: анализ и синтез. В качестве частных методов были выбраны описательный метод изучения отдельных единиц языка и структурный способ, который может выявить не только отдельные языковые единицы, но также провести разбор их взаимосвязей. Задача практического характера была выполнена при помощи метода сплошной выборки фразеологических единиц, в их число входит концепт «интенсивность», на базе русского и немецкого языков.

Результаты и обсуждение

Для более полного и достаточного обозначения универсального предметного кода слова мы предлагаем использовать концепт как фрагмент языковой картины. В данной ситуации обучающийся должен увидеть (выделить) существенные признаки как доминанты качества и свойства, определить синтагматические связи, часто встречающиеся в разговор-

ном языке, фразеологизмов, лексем. Такой подход позволяет сделать вывод о том, что концептуальный подход в личностно ориентированном обучении – это взаимосвязь изучения языковой теории с процессом развития речи (речемыслительной деятельности как лингвистической дихотомии язык-речь) [5].

Основной целью вузовского образования является «создание оптимальных условий, способных не только содействовать адаптации будущего специалиста к требованиям профессии, но и заложить основу самоопределения личности профессионала» [6, с. 176]. Как справедливо отмечается в публикациях последнего времени, интерес к проблеме соизучения языков и культур является наиболее значимым, так как формирование межкультурной коммуникативной компетенции будущего специалиста невозможно без умения сопоставлять фоновые знания в родной и иноязычной культурах. В этих условиях особую значимость приобретает «ответственность всех тех, для кого русский язык является родным, за его богатство, чистоту и правильность, за его логичность, точность и выразительность, и это проявление нашей речевой состоятельности, т.е. проявление владения нормами литературного языка» [7, с. 5].

Все это мы находим в страноведческих оригинальных текстах, повествующих об истории, культуре, жизни народов. В них также мы находим топонимы и урбанонимы, которые рассказывают нам о событиях прошлого. Изучение на занятиях по немецкому языку текстов, повествующих об истории родного края, дает возможность обучающимся открыть для себя уникальные факты: *die Nachtigall von Kursk, die berühmten Äpfel der Sorte «Antonovka», die Schlacht von Kursk usw.* [8]. По мнению Н.Д. Гальсковой, современное иноязычное образование имеет особую социокультурную особенность, которая ярко проявляется в овладении студентами лингвокультурой как интегративным феноменом [9].

На занятиях по немецкому языку обучающиеся с интересом погружаются в культуру немецко-говорящих стран, открывая для себя те или иные лингвистические особенности языка, которые отражают события прошлого. В зоне пристального внимания многих исследователей остаются вопросы, связанные с знакомством с безэквивалентной лексикой, которая имеет свои особенности при передаче. На своих занятиях чаще всего мы используем следующие эффективные приемы:

- транслитерации: Мы обращаем внимание студентов, что имена и отчества не переводятся, а пишутся так же, как и в русском языке. Например, Anna Iwanowna

- калькирования: нем. Richard Löwenherz – русс. Ричард Львиное Сердце.

Следует отметить, что современный студент, к сожалению, недостаточно владеет умением использовать в своей речи разнообразные фразеологические обороты. В этой связи мы стараемся как можно больше и чаще использовать данный прием для обогащения и расширения словарного запаса будущего учителя как в родном, так и иностранном языках, подчеркивая разные значения и характеристики, которые заключают в одном и том же слове представители разных культур, а также особенности употребления того или иного словосочетания.

Содержание обучения немецкому языку во многом определено тематикой, которая включает в себя: знакомство с образованием стран, где немецкий язык является государственным. Для каждой темы подбирается набор фразеологических единиц, которые следует усвоить. Это фразеологические единицы как в русском, так и немецком языках, относящиеся к конкретной теме.

Так, например, студенты с интересом переводят пословицы, находят эквиваленты в родном языке, описывают ситуации, в которых можно употребить

данные жанры фольклора. Пристальное внимание обучающиеся уделяют словам, имеющим значение *реалий*, потому что в них ярче всего проявляется близость языка и культуры. Знание данных лексических единиц, обозначающих предметы и явления, характерные для изучаемой страны и культуры, не вызывает проблем при понимании произнесенного предложения или при переводе текста (Berliner Mauer, das Brandenburger Tor, der Autobahn, das Oktoberfest, der Heilige Nikolaus). Предметом рассмотрения являются слова, которые не номинируют прямо, но складываются похожестью или ассоциативной связью с тем, что они обозначают. Понять их значение без использования специализированного лингвострановедческого словаря может быть трудно. Так, “der leere Zahn” переводится как «пустой зуб», но обозначает название церкви, которая по форме его напоминает. Всё это свидетельствует о том, что обучающимся необходимо активно осознавать важность применения лингвокультурологических словарей, в то же время преподавателю следует стремиться включать номинации реалий стран, связанные с изучаемым языком, в процесс изучения разнообразных разговорных тем.

При сопоставительном анализе средств вербализации концепта «интенсивность» в двух лингвокультурах нельзя не рассмотреть такие единицы, как интенсифицирующие фразеологизмы. Фразеологизмы – великолепный наглядный пример многомерности языка. Их значение существенно отличается от значения слов, поскольку фразеологизмы содержат как поверхностную фактическую информацию, так и скрытую глубокую. Характер фразеологической семантики определяется не только оценочностью, эмоциональностью, но и культурным компонентом. Кроме того, оставаясь относительно экономичными языковыми средствами, фразеологические единицы заключают в себе большой объем информации, в том числе

о системе ценностей, принятой в той или иной лингвокультуре.

Выделение интенсифицирующей составляющей во фразеологических единицах всегда характеризуется смешением интенсивности с эмоциональной оценочностью. В качестве основных устойчивых выражений, выступают слова, которые либо подчеркивают понятия, описывающие определенные признаки в еще большей степени, либо указывают на выход за пределы обычного. Особый интерес при изучении фразеологических единиц как средств интенсификации представляет проблема поиска эталона высшей степени признака. Выявление причины употребления определенного объекта в качестве образца, обладающим усиленным качеством часто восходит к стереотипам национальной культуры. Современные немецкий и русский языки располагают довольно большим количеством разноструктурных фразеологических единиц с интенсифицирующим значением, например, компаративные фразеологизмы, фразеологические единства и сочетания, парные сочетания.

Наиболее ярко и образно характеризуют отношение говорящего к предмету так называемые компаративные фразеологизмы. Эти конструкции вызывают большой интерес у лингвистов, так как они коренятся в образных представлениях о предмете и отражают не только их проявление в памяти и сознании человека, но и уникальную национальную систему образов-эталонов, характерную для каждого языка.

Эти средства интенсификации не относятся к лексическим элементам и синтаксическим конструкциям языка, а представляют собой фразеологические выражения, содержащие сравнительные конструкции. Они являются периферийными элементами лексического и синтаксического уровней языка и отличаются своей выразительностью. (КФЕ) [10]. Приведем соответствующие примеры. КФЕ в сравнении с физическими свойствами нежиз-

вых объектов. (*keusch wie eine Lilie, weiß wie Wand, dick wie ein Mehlsack*; худой как щепка; бледный как смерть), со сравнением с природными явлениями (*schön wie der junge Morgen; wie vom Donner gerührt*; свободный как ветер; мрачный как туча), со сравнением с представителями фауны (*kalt wie ein Fisch, stolz wie Hahn; хитер как лиса; спокоен как удав*), с воплощением аллюзий на библейские, мифологические и исторические события и личности: *frech wie Oskar; как при царе Горохе*).

При переводе предложений с фразеологическими оборотами следует обращать внимание на совпадение или несовпадение русского и немецкого вариантов КФЕ. Например, полное совпадение в обоих языках (*blass wie der Tod* – бледный как смерть, *störrisch wie ein Esel* – упрямый как осёл), неполное совпадение в двух языках: *stark wie ein Bär* – сильный как бык, *schlank wie eine Tanne* – стройный как кипарис), отсутствие совпадений в двух языках (*gespannt sein wie ein Regenschirm* – сгорать от любопытства, *frech wie Oskar* – нахал из нахалов).

Анализ языкового материала показал, что в современных немецком и русском языках наиболее популярными являются сравнительные выражения, основанные на аналогии с неодушевленными объектами и представителями животного мира. Возможно, распространение таких средств связано с тем, что они чаще других «приходят на ум» при вычленении какого-либо признака у предмета, поскольку чаще остальных встречаются в повседневной жизни. По этой же причине сопоставление с предметами и животными будет понято большим количеством людей. Кроме того, нельзя недооценивать яркость и точность фразеологизмов с такой основой.

Следует также указать на структурную особенность русскоязычных фразеологических сравнений по отношению к немецким – в первых прилагательное-сопроводитель, обозначающее сам при-

знак, обычно опускается. Кроме того, в русском языке сравнению подлежат не только прилагательные и наречия, но и глаголы (*Любая пара обуви сидит на ней как влитая. Скованность.*)

Помимо компаративных фразеологизмов концепт «интенсивность» довольно широко представлен фразеологическими единствами и сочетаниями: *bis an die Zähne bewaffnet sein, aus tiefstem Herzen lieben, über alle Begriffe, зайти в тупик, попасться на удочку, держать камень за пазухой* и т.д. Различие между единствами и сочетаниями заключается в семантической самостоятельности компонентов фразеологизма.

Фразеологические сочетания состоят как из семантически свободных, так и фразеологически связанных слов. Их значение формируется из отдельных значений составляющих единиц. Следует отметить, что один из компонентов фразеологического сочетания является постоянным, а другой – переменным. В немецком языке это, как правило, структуры с компонентом *zu Tode*: *sich zu Tode lachen, j-n zu Tode erschrecken* usw. Кроме того, в русском языке встречается такой вид ФЕ как сращения. Фразеологические сращения являются семантически неделимыми оборотами, в которых самостоятельность значений элементов полностью утрачена. При их дословном переводе общее значение утрачивается (*бить баклуши; спустя рукав*).

Помимо данного фразеологического сочетания довольно продуктивной для немецкого языка является модель *vor + существительное + глагол*. В роли существительных выступают имена нарицательные, выражающие чувства, эмоции, физическое состояние человека, а компонентом интенсивности являются глаголы, которые содержат в себе сему интенсивности и тем самым гиперболизируют значение существительных (*Ich zitterte vor Empörung*).

В русском языке в качестве примера можно привести конструкцию *сгорать*

от...: сгорать от стыда, сгорать от любви, сгорать от нетерпения, сгорать от страсти и т.д.

Кроме того, значительная часть фразеологизмов с усилительной семой приходится на парные сочетания слов: *blink und blank sein, Schmach und Schande, fix und fertig* и т.д. Усилительный эффект в них достигается путем соединения слов, близких семантически или тематически.

Особо подчеркнем, что владение фразеологическими оборотами позволяет формировать культуру речи будущего учителя, делает ее более красочной, эмоциональной [11]. В этом ключе рекомендуем проводить на занятиях разнообразные викторины, конкурсы лингвокультурологического характера. На занятии в ходе интеллектуальной игры обучающиеся делятся на команды и отвечают на вопросы и выполняют задания. Например, найти в литературных произведениях фразеологические единицы и посмотреть их переводы, уточнить, на сколько они точны и совпадают с оригиналом). По окончании игры подводятся итоги, победители награждаются дополнительными баллами за проделанную работу.

На занятиях часто используется метод проектов, который не только формирует исследовательскую компетенцию будущего учителя, но и развивает критическое мышление, языковые способности, а также помогает приобрести социальный опыт в той или иной плоскости. Характерной особенностью проектной деятельности является ее связь с Интернет-ресурсами, которые содержат огромный банк-данных. Для проведения проектной деятельности выбираются такие материалы, которые способствуют решению проблемы, имеют практическую, теоретическую, познавательную значимость. Обучающиеся с интересом работают над такими проектами, как «Погода и климат Германии» (различия в климатических и погодных условиях России и Германии, влияют ли они на национальный характер носителей языка?); «Охрана

окружающей среды в России и Германии»» (экологические проблемы в родном городе и в стране изучаемого языка?); «Традиции и обычаи России и Германии» (особенности национальных праздников и кухонь сравниваемых стран) и т.п. В ходе проектной деятельности обучающимся необходимо найти информацию, сопоставить ее, изучить реалии повседневной жизни (еда, жилище, отдых, отношения в семье, одежда и т. д.), этикетные речевые формулы, поговорки, пословицы, невербальные формы общения в родной и немецкой культуре.

Для создания у обучающихся представления о культуре немецкого языка, традициях, обычаях, нравах, отличительных национальных чертах и т.д. используем как тексты социокультурной направленности, так и аутентичные тексты (которые являются подлинными хранителями культуры), содержащие лингвокультурологические единицы. Использование страноведческого учебного и лингвокультурологического материала на уроках иностранного языка стимулирует процесс обучения, создает условия для мотивации к изучению иностранного языка, способствует углублению и расширению познавательной деятельности учащихся, преодолевает информационно-учебный разрыв, способствует формированию общечеловеческих ценностей и в то же время углубляет понимание традиций, обычаев и культуры изучаемой страны.

Выводы

Являясь отражением языковой картины мира, «паремиологический фонд языка выступает методически целесообразным дидактическим средством в процессе лингвообразования» обучающихся, «способствуя лучшему пониманию мировоззрения народа – носителя конкретного языка, его менталитета» [12, с. 176]. Работа с фразеологизмами играет важную роль в формировании лингвокультурологической компетенции студентов, она способствует вхождению обучающихся в новую языковую среду и их интеграции в поликультурное образовательное пространство российского вуза.

Расширение лингвокультурологического кругозора обучающихся позволяет не только повысить лингвистические знания об иностранном языке, но и узнать глубже историю родной культуры, формировать аксиологические ценности, основой которых является духовно-нравственный потенциал личности [13] на основе разработанной единой целостной воспитательной системы образовательной организации. Усиление акцента на культурологический компонент иноязычного образования позволяет сделать вывод о том, что определение культурной специфики в языке невозможно без понимания культуры народа в целом, так как культура является его богатством, передаваемым из поколения в поколение и накапливаемым в ходе его исторического развития [11].

Список литературы

1. Белкина А. П. Принципы формирования духовно-нравственных ценностей студентов в неязыковом вузе // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: материалы VII Международной научной конференции (Москва, 21 апреля 2023 г.). М.: Учреждение высшего образования "Московский художественно-промышленный институт", 2023. С. 63-68. EDN HLBCZQ.
2. Белкина А. П. Расширение лингвокультурологического кругозора студентов неязыкового вуза посредством индивидуальных проектов // Лингвистика и лингводидактика: сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции (Орехово-Зуево, 29 апреля 2022 г.) / под ред. А.В. Кирилло-

вой, М.В. Шуруповой. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2022. С. 17-23. EDN BHLKAM.

3. Романова Н. Н., Амелина И. О., Гаранжа А. А. Роль знаний о национально-культурной специфике пословиц в русском и английском языках для формирования социо- и межкультурной компетенций у российских студентов высших учебных заведений // Новый взгляд на проблемы современного языкознания: материалы VI Международной конференции школьников, студентов и аспирантов (Курск, 21–22 мая 2015 года) / Н.А. Боженкова (отв.ред.) [и др.]. Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2015. С. 294–303.

4. Громенко М.В., Петрухин В.И. Исследование педагогических и лингвистических аспектов моделей воспитания как проблемного поля в образовательном пространстве // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2016. № 1 (18). С. 94–107.

5. Громенко М.В. Личностно ориентированный подход в контексте обучения русскому языку как иностранному // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2014. № 2. С. 56–62.

6. Степанова Н.С., Глебова М.А. Формирование речевой компетенции студентов в процессе обучения // Язык и межкультурная коммуникация в современном информационном пространстве: материалы V Всероссийской научной конференции школьников, студентов и аспирантов (Курск, 22–23 января 2014 года) / науч. ред. Р.К. Боженкова. Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2014. С. 175–178.

7. Степанова Н.С., Громенко М.В. Коммуникативный компонент культуры речи. Курск, 2019. 154 с.

8. Сороковых Г. В. Культура речи учителя иностранного языка как лингводидактический феномен // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века. Вып. 3. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2019. С. 158-162. EDN JBVLAY.

9. Гальскова Н. Д. Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // Иностранные языки в школе. 2019. № 8. С. 4-10. EDN AZJQXR.

10. Основные понятия методики обучения иностранным языкам: традиции и современность / Г. В. Сороковых, Л. Г. Веденина, Н. И. Климович [и др.] // Лингвострановедение: методы анализа, технологии обучения: доклады и материалы: в 2 ч., (Москва, 22–23 июня 2021 г.). М.: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2022. Ч. 1. С. 404-412. EDN ODUKAV.

11. Сороковых Г. В. Антропологический подход к обучению и воспитанию средствами иностранного языка: антропонимы и их образовательная ценность // Теория и практика преподавания языков и культур: традиции, новации, перспективы: материалы III Международной научно-практической конференции / редкол.: Е.Я. Григорьева, Л.Г. Викулова, Л.П. Рыжова. М.: Московский городской педагогический университет, 2019. Ч. 1. С. 138-151. EDN FNPYIX.

12. Степанова Н. С., Громенко М. В. Роль пословиц в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных студентов (на материале паремий, репрезентирующих концепт «труд / работа») // Грани языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты: сборник научных статей / редкол.: И.П. Зайцева (отв. ред.) [и др.], под общей редакцией И.П. Зайцевой. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2020. С. 172–177.

13. Воспитание личности в процессе обучения иностранному языку и культуре в XXI веке: теория и практика / Г. В. Сороковых, Т. И. Жаркова, А. С. Бобунова [и др.]. М.: Об-

щество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2021. 284 с. ISBN 978-5-98594-693-2. EDN YHDZKV.

References

1. Belkina A. P. [Principles of formation of spiritual and moral values of students in a non-linguistic university]. *Obraz Rodiny: sodержanie, formirovanie, aktualizaciya: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Image of the Motherland: Content, formation, actualization: Materials of the VII International Scientific Conference]. Moscow, 2023, pp. 63-68. (In Russ.). EDN HLBCZQ.

2. Belkina A. P. [Expanding the linguistic and cultural horizons of students of a non-linguistic university through individual projects]. *Lingvistika i lingvodidaktika: sbornik nauchnyh tezisev i statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy ochnozaочноj konferencii* [Linguistics and linguodidactics: collection of scientific theses and articles based on the materials of the All-Russian Scientific and practical intramural conference]; ed. by A.V. Kirillovoj, M.V. Shurupovoj. Orekhovo-Zuevo: Gosudarstvennyj gumanitarno-tekhnologicheskij universitet Publ., 2022, pp. 17-23. (In Russ.). EDN BHLKAM.

3. Romanova N. N., Amelina I. O., Garanzha A. A. [The role of knowledge about the national-cultural specifics of proverbs in Russian and English for the formation of socio- and intercultural competencies among Russian students of higher educational institutions]. *Novyj vzglyad na problemy sovremennogo yazykoznaniya: materialy VI Mezhdunarodnoj konferencii shkol'nikov, studentov i aspirantov* [A new look at the problems of modern linguistics: materials of the VI International Conference of Schoolchildren, Students and Postgraduates]; ed. by N.A. Bozhenkova. Kursk, 2015, pp. 294–303 (In Russ.).

4. Gromenko M.V., Petruhin V.I. Issledovanie pedagogicheskikh i lingvisticheskikh aspektov modelej vospitaniya kak problemnogo polya v obrazovatel'nom prostranstve [The study of pedagogical and linguistic aspects of models of education as a problem field in the educational space]. *Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2016, no. 1 (18), pp. 94–107.

5. Gromenko M.V. Lichnostno orientirovannyj podhod v kontekste obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [A personality-oriented approach in the context of teaching Russian as a foreign language]. *Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2014, no. 2, pp. 56–62.

6. Stepanova N.S., Glebova M.A. [Formation of students' speech competence in the learning process]. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya v sovremennom informacionnom prostranstve: materialy V Vserossijskoj nauchnoj konferencii shkol'nikov, studentov i aspirantov* [Language and intercultural communication in the Modern Information space: Materials of the V All-Russian Scientific Conference of Schoolchildren, Students and Postgraduates]; ed. by Bozhenkova R.K. Kursk, 2014, pp. 175–178 (In Russ.).

7. Stepanova N.S., Gromenko M.V. *Kommunikativnyj komponent kul'tury rechi* [The communicative component of speech culture]. Kursk, 2019. 154 p.

8. Sorokovyh G. V. [The culture of speech of a foreign language teacher as a linguodidactic phenomenon]. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii: vyzovy XXI veka* [Actual problems of pedagogy and psychology: challenges of the XXI century]. Moscow, 2019, is. 3, pp. 158-162 (In Russ.). EDN JBVLAY.

9. Gal'skova N. D. *Sovremennoe lingvoobrazovanie v sociokul'turnom i aksiologicheskom izmereniyah* [Modern linguistic education in socio-cultural and axiological dimensions]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, 2019, no. 8, pp. 4-10. EDN AZJQXR.
10. Sorokovyh G. V., Vedenina L. G., Klimovich N. I., eds. [Basic concepts of foreign language teaching methods: traditions and modernity]. *Lingvostranovedenie: metody analiza, tekhnologii obucheniya: doklady i materialy* [Linguistics: methods of analysis, teaching technologies: reports and materials]. Moscow, 2022, is. 1, pp. 404-412 (In Russ.). EDN ODUKAV.
11. Sorokovyh G. V. [Anthropological approach to teaching and upbringing by means of a foreign language: anthroponyms and their educational value]. *Teoriya i praktika prepodavaniya yazykov i kul'tur: tradicii, novacii, perspektivy: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Theory and practice of teaching languages and cultures: traditions, innovations, prospects. Materials of the III International Scientific and Practical Conference]; ed. by E.YA. Grigor'eva, L.G. Vikulova, L.P. Ryzhova. Moscow, 2019, is. 1, pp. 138-151 (In Russ.). EDN FNPYIX.
12. Stepanova N. S., Gromenko M. V. [The role of proverbs in the formation of linguistic and cultural competence of foreign students (based on the material of paremias representing the concept of "labor / work")]. *Grani yazyka: kommunikativno-lingvisticheskij, sociokul'turnyj, filosofskij i psihologicheskij aspekty: sbornik nauchnyh statej* [Facets of language: communicative-linguistic, socio-cultural, philosophical and psychological aspects. Collection of scientific articles]; ed. by I.P. Zajceva. Vitebsk: Vitebskij gosudarstvennyj universitet im. P.M. Masherova Publ., 2020, pp. 172-177 (In Russ.).
13. Sorokovyh G. V., Zharkova T. I., Bobunova A. S., eds. *Vospitanie lichnosti v processe obucheniya inostrannomu yazyku i kul'ture v XXI veke: teoriya i praktika* [Personal education in the process of teaching a foreign language and culture in the XXI century: theory and practice]. Moscow, 2021. 284 p. ISBN 978-5-98594-693-2. EDN YHDZKV.

Информация об авторах / Information about the Authors

Громенко Мария Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: grommv@mail.ru

Mariya V. Gromenko, Candidate of Sciences (Philological), Associate Professor of the Department of Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: grommv@mail.ru

Белкина Анна Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Курский государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: anna_belkina_1977@mail.ru

Anna P. Belkina, Candidate of Sciences (Pedagogical), Associate Professor, Foreign Languages and Professional Communication Department, Kursk State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: anna_belkina_1977@mail.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 81'23

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-51-60>**Моделирование ассоциативного поля Россия/Russia по данным ассоциативных словарей****Н. И. Степыкин¹ ✉, В. И. Гурина²**¹Национальный исследовательский университет "МЭИ"

ул. Красноказарменная, д. 14, стр. 1, г. Москва 111250, Российская Федерация

²Юго-Западный государственный университет

ул. 50 лет Октября, 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: nick1086@mail.ru

Резюме

Моделирование ассоциативного поля является одной из актуальных задач психолингвистики, позволяющих установить характер речевых действий испытуемых, в которых отражена психологическая, лингвистическая, этно- и социокультурная информация. В данной работе проанализированы ассоциаты на вербальные стимулы Россия и Russia, представленные в ассоциативных словарях русского и английского языков. Анализ характера средств предсказания позволил установить преобладание понятийных реакций в структуре ассоциативных полей Россия и Russia: в русских ассоциативных словарях их доля составляет около 40 %, в Эдинбургском ассоциативном тезаурусе – 51 %, в словаре ассоциатов Южной Флориды – 53 %. Реакции-представления содержат экстралингвистическую информацию, отражающую авто- и гетеростереотипы о России в определённый исторический период времени. Наибольшая доля ассоциатов-представлений выявлена в Эдинбургском ассоциативном тезаурусе (39 %). Большинство реакций этого типа связаны с успехами СССР в космической сфере непосредственно в период сбора и фиксации ассоциативных данных (sputnik, satellite, cosmos, space, space program и пр.). Реакции представления американских испытуемых менее частотны (37 %). Для американцев Россия – что-то далёкое (far) и чужое (foreign). Также в эксперименте с участием американцев актуализировались связи стимула Russia со второй мировой войной и её последствиями (Berlin wall, nazis, Hitler, cold war). Реакции-представления в ассоциативных словарях русского языка отражают автостереотипы: сила и величие (великая, сила, мощь), простор (большая, простор, громада, размах) и др. Доля операциональных реакций в русских ассоциативных словарях снизилась на 14 %, что свидетельствует о нивелировании языковых ориентиров при актуализации речевого действия. В моделях ассоциативных полей Russia содержится низкий процент операциональных реакций, что говорит о недостаточном уровне «присвоения» фрагмента действительности, репрезентированного словом-стимулом.

Ключевые слова: ассоциативное поле; Россия; предсказание; речевое действие; моделирование.**Конфликт интересов:** Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.**Для цитирования:** Степыкин Н. И., Гурина В. И. Моделирование ассоциативного поля Россия/Russia по данным ассоциативных словарей // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 51-60. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-51-60>.

Статья поступила в редакцию 11.06.2023

Статья подписана в печать 02.07.2023

Статья опубликована 24.10.2023

© Степыкин Н. И., Гурина В. И., 2023

Modeling of the Associative Field Россия/Russia According to Associative Dictionaries

Nikolay I. Stepykin¹ ✉, Valeria I. Gurina²

¹ National Research University "Moscow Power Engineering Institute"
14, build. 1, Krasnokazarmennaya Str., Moscow 111250, Russian Federation

² Southwest State University
50 Let Oktyabrya Str., 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: nick1086@mail.ru

Abstract

Modeling associative fields is one of the urgent missions of psycholinguistics. This contributes to establishing the nature of the speech actions, which reflect psychological, linguistic, ethno- and socio-cultural information. In this paper, the associates for the verbal stimuli Россия and Russia, presented in the associative dictionaries of the Russian and English languages, are analyzed. Analysis of the nature of the means of predication allowed us to establish the predominance of conceptual reactions in the structure of the associative fields Россия and Russia: in Russian associative dictionaries their share is about 40%, in the Edinburgh associative thesaurus it is 51%, in the dictionary of free associations, rhyme and word fragment norms of South Florida – 53%. Reactions-representations contain extralinguistic information reflecting auto- and heterostereotypes about Russia in a certain historical period of time. The largest share of associated representations was found in the Edinburgh Associative Thesaurus (39%). Most reactions of this type are associated with the successes of the USSR in the space sphere directly during the period of collecting and fixing associative data (sputnik, satellite, cosmos, space, space program, etc.). The presentation reactions of American subjects are less frequent (37%). For Americans, Russia is something far away and foreign. Also, in the experiment with the participation of Americans, the connections of the incentive Russia with the Second World War and its consequences (Berlin wall, Nazi, Hitler, cold war) were actualized. Reactions-representations in associative dictionaries of the Russian language reflect autostereotypes: strength and greatness (великая, сила, мощь), spaciousness (большая, простор, громада, размах), etc. The share of operational reactions in Russian associative dictionaries decreased by 14%, which indicates the leveling of language guidelines when updating speech action. The models of associative fields of Russia contain a low percentage of operational reactions, which indicates an insufficient level of "appropriation" of a fragment of reality represented by a stimulus word.

Keywords: associative field; Russia; predication; speech action; modeling.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Stepykin N. I., Gurina V. I. Modeling of the Associative Field Россия/Russia According to Associative Dictionaries. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 51–60 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-51-60>.

Received 11.06.2023

Accepted 02.07.2023

Published 24.10.2023

Введение

Отечественная психолингвистика опирается на теорию речевой деятельности [1] и на современные данные о специфике механизмов порождения и понимания речи. Одним из эффективных методов исследования речевой деятельности является ассоциативный эксперимент, в результате которого формируются ассоциативные поля. Материалы ассоциативных экспериментов используются для изуче-

ния лексической системности и смысловой структуры слова [2]. Существуют разные подходы к моделированию ассоциативного поля, что объясняется разнообразием задач, которые ставит перед собой исследователь, а также многогранностью процесса ассоциирования [3]. Ассоциативное поле можно рассматривать в качестве базы данных для моделирования речевого действия [4]. Специфика речевого действия проявляется в способах и

средствах предсказания, которые передают его сущностные параметры. Смысловые признаки являются основой предсказания и обуславливают актуализацию способов и средств порождения речевого действия.

Материалы и методы

Материалом исследования являются ассоциативные поля *Россия* и *Russia*, представленные в *Query of Word Association Norms* (данные словаря ассоциаций Южной Флориды 1973 – 1996 гг. [5] и

Эдинбургского ассоциативного тезауруса [6]); в Русском ассоциативном словаре (массовый ассоциативный эксперимент, проведенный в период с 1988 по 1997 гг.) [7] и в Русском региональном ассоциативном словаре Сибири и Дальнего Востока 2008 – 2013 гг. [8]. Анализ ассоциатов осуществляется на основе модели речевого действия (рис.1). Предложенная схема позволяет выявить основания предсказания объекта, заданного стимулом [9].

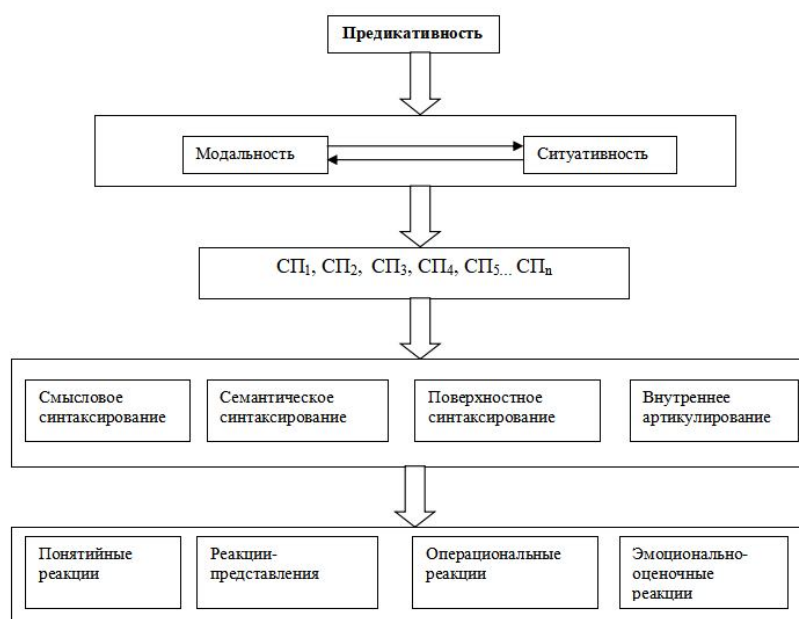


Рис. 1. Модель речевого действия Н.И. Степыкина

Fig. 1. Model of speech action of N.I. Stepykin

Понятийные реакции, операциональные и эмоционально-оценочные ассоциаты и реакции-представления [3] являются вербальными средствами предсказания и отражают характер предикации в соотношении стимул – реакция.

Результаты и обсуждение

Обратимся к данным русского регионального ассоциативного словаря Сибири и Дальнего Востока (СИБАС). Сгруп-

пируем реакции на стимул *Россия* по характеру вербальных средств предсказания:

– понятийные реакции: *страна, родина, держава, государство, федерация, РФ, Россия, империя, отечество, народ, большая территория**¹, *гражданин,*

¹ Реакции со знаком «*» могут быть отнесены в разные группы в зависимости от мотива испытуемого, поэтому их доли распределялись соответствующим образом.

патриотизм*, патриот*, Russia, название, Федерация; итого 41%.

– реакции-представления: сила, СССР, Родина*, Путин, величие, гимн, карта, мы, Медведев, Медвед, телеканал, патриот*, матрешка, взятки, водка, алкаши, большая страна, народ, спорт; пусть кричат уродина, а она нам нравится – сияющая красавица, Сибирь, Родина моя, родина-мать, моя страна, Русь, территория, флаг, Я, аграрная страна, Америка, армия, Аршавин, атлас, блины, охота, Бурятия, вечность, Газманов, громада, деревня, дом, дороги, земля, изба, Канада, Канада 5:2, коррупция, красота, мама, много, море, Москва, моя родина, неизменность, Николай II, Новокузнецк, политика, православная, размах, реки, синий, сопки, спорт, столица, США, улица, что-то большое, язык; итого 30%.

– эмоционально-оценочные реакции: Родина*, мать, большая, огромная, сильная, единая*, гордость, родная, моя, мощь, наша, бедная, молодая, немытая, необъятная, лучшая, могучая, страх, любимая, процветающая, страна дураков, дураки, без комментариев, бескрайний, быдло, велика, все плохо, ж..., лучшая, любовь, Родина!, необъятная, неудачник, нищий, обожаю, предатель, спать, неизвестность, пропала, ужас; итого 25%.

– операциональные ассоциаты: матушка, щедрая душа, вперед, чемпион, Единая*, великая наша держава, умом не понять, для русских, победит, сможет; итого 4%.

Важно понимать, что распределение реакций по группам не всегда может быть однозначно, так как при возникновении ассоциации пересекаются когнитивные, эмотивные и языковые ориентиры, а мотив испытуемого индивида в ходе ассоциативного эксперимента может быть интерпретирован неоднозначно [10]. Так, в зависимости от мотивов респондентов речевое действие *Россия священная*

может актуализироваться как эмоционально-оценочная (стимул вызывает у респондента чувство трепета и почтения) или операциональная реакция (как слова из гимна).

Россия – страна является наиболее частотным речевым действием по данным русского регионального ассоциативного словаря Сибири и Дальнего Востока. Слово *страна* является понятийной реакцией. Этот тип ассоциатов преобладает в структуре ассоциативного поля (41 %).

Группа реакций-представлений составляет 30 % от общего объема ассоциативного поля. Эти реакции несут в себе экстралингвистическую информацию, указывая на связь стимула и реакции в области спорта (*спорт, Аршавин...*), политики (*Путин, Медведев...*), географии (*реки, сопки*), истории (*Русь, Николай II*), культуры и искусства (*Газманов...*), религии, социальной сферы и т.д. Также в реакциях отражены наиболее распространённые стереотипы о России (*матрешка, блины, охота*).

Эмоционально-оценочные реакции многочисленны (25 %) и несут как положительную коннотацию (*сильная, лучшая, могучая, священная, любимая, люблю ее и др.*), так и отрицательную (*быдло, неудачник, нищий*).

Количество операциональных реакций, отражающих доминирование языковых ориентиров в ментальном лексиконе, незначительно (4 %). Отмечаются реакции культурологического плана: речевое действие «*Россия великая наша страна*» – строчка из гимна РФ; «*Россия – щедрая душа*» – рекламный слоган Самарской кондитерской фабрики. «*Россия для русских*» – лозунг Российской империи, появившийся во второй половине XIX в.

Представим структуру ассоциативного поля *Россия* графически (рис. 2)

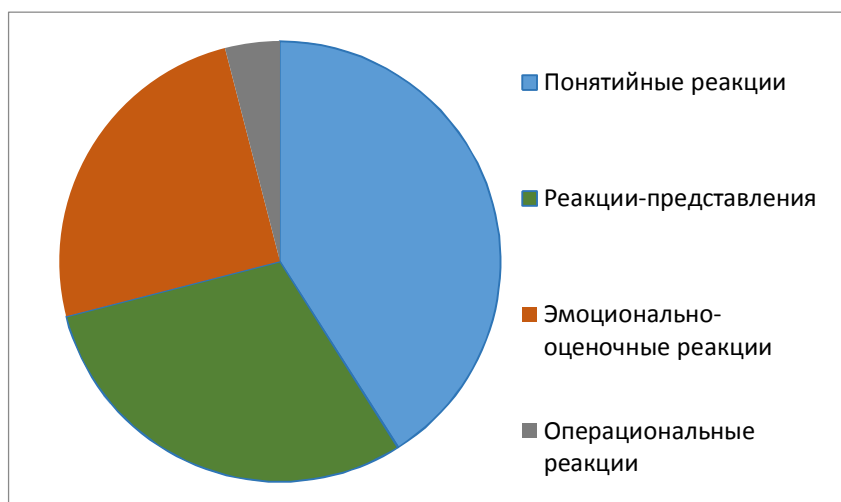


Рис. 2. Структура ассоциативного поля лексемы *Россия* по данным СИБАС

Fig. 2. The structure of the associative field of the lexeme *Россия* (*Russia*) according to SIBAD data

Рассмотрим ассоциативное поле *Россия*, представленное в русском ассоциативном словаре (далее РАС), распределив реакции по соответствующим группам:

1) понятийные реакции: *страна, родина**, *государство, держава, СНГ*; итого 40%;

2) реакции-представления: *мать, флаг, березка, будущее, величие**, *концертный зал, гостиница, Грузия, Ельцин, звезда, лес, Москва, простор, Русь, родина= отечество= патриотизм**; итого 15%;

3) эмоционально-оценочные реакции: *беспредел, величие**, *великая, гордость, молодая, наша, больная, большая, выругаться, в нищете, во мгле, любимая, мать ваша, мир**, *моя, наша Родина, родина наша, помойка, родина= отечество= патриотизм**, *свободная, терпение, не знаю*; итого 27%;

4) операционные ассоциаты: *матушка, концертный зал, 90-х, восстанавливается, может выжить, нашла себя*; итого 18%;

Наиболее частотными являются понятийные реакции *страна* и *родина*. В целом ассоциаты понятийной группы

преобладают в структуре АП *Россия* по данным РАС и СИБАС (40 % и 41 %).

Эмоционально-оценочные реакции составляют 27% и несут как положительную, так и отрицательную коннотацию. Ассоциаты *беспредел, больная, помойка, в нищете, не знаю* отражают восприятие испытуемыми сложившейся в стране тяжёлой социально-политической ситуации в период распада СССР. Такие ассоциаты как *великая, молодая, наша, любимая, моя, свободная, патриот* передают чувства патриотизма и гордости за свою страну.

Операционные реакции немногочисленны, но их доля в составе ассоциативного поля *Россия* превышает долю операционных реакций по данным РАС, что свидетельствует о постепенном нивелировании роли языковых ориентиров при актуализации того или иного стимульного слова в ментальном лексиконе.

Структура ассоциативного поля *Россия* по данным русского ассоциативного словаря выглядит следующим образом (рис. 3):



Рис. 3. Структура ассоциативного поля лексемы *Россия* по данным PAC

Fig. 3. The structure of the associative field of the lexeme *Россия* (*Russia*) according to RAD

Ассоциаты, представленные в зарубежных словарях, значительно отличаются. Согласно ассоциативному словарю Южной Флориды, ассоциативное поле *Russia* включает следующие ассоциаты, распределённые нами по соответствующим группам:

1) понятийные реакции: *USSR/СССР, communist/коммунист, country/страна*; итого 53%;

2) реакции-представления: *red/ красный, cold / холодный, Moscow / Москва, China / Китай, Soviet / Советский, cold war/холодная война, Gorbachev / Горбачев, Berlin wall /Берлинская стена, continent / континент, Europe / Европа, nazis / нацисты, Stalin / Сталин, change / изменение, coat / пальто, east / восток, Ger-*

many / Германия, gone / исчезла, globe / земной шар, Greece / Греция, hat / шапка, Hitler / Гитлер, hookers / проститутки, Japan / Япония, Kenya / Кения, Olympics / олимпийский игры, evolution / революция, salute / салют, spies / шпионы, towers / башни, transition / переход, foreign / иностранный, far / далекий; итого 37%;

3) эмоционально-оценочные реакции: *poor / бедный, bad / плохой, black / черный, bleak / мрачный, breakdown / разрушение, block / недоступный, collapse / падение, disarray / беспорядок, boring / скучный, clogs / засор, none / ничего, crazy / сумасшедший, strict / строгий*; итого 9%;

4) операциональные ассоциаты: *Russians / русские*; итого 1% [5].

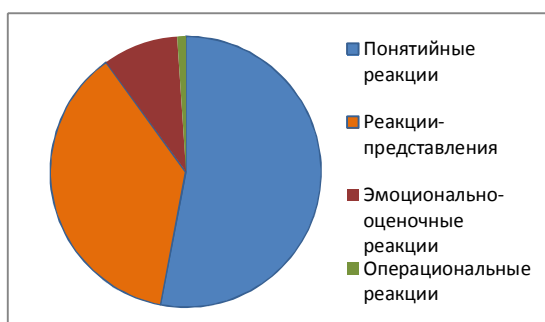


Рис. 4. Структура ассоциативного поля лексемы *Russia* по данным ассоциативного словаря Южной Флориды

Fig. 4. The structure of the associative field of the lexeme *Russia* according to the associative dictionary of South Florida

Наиболее частотными являются понятийные реакции (53%), характеризующие Россию как страну и её политический режим на момент проведения ассоциативного эксперимента. Значительную группу также составляют реакции-представления (37 %), отражающие стереотипные представления американских испытуемых о России (*red/красный, cold / холодный, coat/нальто* и др.). В ассоциатах запечатлена экстралингвистическая информация, согласно которой со стимулом *Russia* в сознании американцев связаны континенты, части света, страны и города (*Europe, China, east/восток, Germany, Greece, Japan, Kenya, Moscow*), политические деятели и исторические события (*Stalin, Gorbachev, Hitler, Berlin wall, nazis, Hitler, coldwar*).

Эмоционально-оценочные реакции несут отрицательную коннотацию, что говорит о негативном отношении испытуемых к предъявленному вербальному стимулу (*bad, poor, bleak* и др.).

Рассмотрим ассоциативное поле *Russia* по данным британского тезауруса норм словесных ассоциаций (EAT), распределив ассоциаты по группам, отражающим характер предсказания:

1) понятийные реакции: *communism, commune, communist, communists, republic*; итого 51%;

2) реакции-представления: *comrade, fascist, sputnik, cosmos, Hungary, America,*

vodka, bear, stickle, propaganda, cassock, cosmology, capitalist, peasant, revolution, Stroganoff, America, satellite, revolt, worker, anarchy, anarchist, capitalism, check, China, commandant, embassy, ensemble, escape, jew, Ludwig, mod cons, passport, peasants, pinnacle, Polish, rise, space, space program, tank, tractor, travel, USA; итого 39%;

3) эмоционально-оценочные реакции: *destructive, dictatorship, anarchist, revolt, hungry, coldness, spy, classic, nowhere, rebellion, repress, oppressor, bondage, threat*; итого 9%;

4) операциональные ассоциаты: *from, inside*; итого 1% [6].

Понятийные реакции и реакции-представления составляют наибольшую долю (51% и 39 % соответственно). Среди ассоциатов-представлений отметим реакции *sputnik, cosmos, space, space program* и др. Их актуализация обусловлена развитием космических исследований в середине XX в. (полет Гагарина в космос и другие успехи СССР в данной области). Ассоциаты *vodka/водка, bear/медведь* и др. отражают гетеростереотипы англичан.

Эмоционально-оценочные реакции на английскую лексику *Russia* немногочисленны. Они несут в себе негативную коннотацию (*destructive / разрушительный, hungry/голодный*).

На основе полученных данных отразим графическую структуру АП *Russia*:



Рис. 5. Структура ассоциативного поля лексики *Russia* по данным EAT

Fig. 5. The structure of the associative field of the lexeme *Russia* according to the EAT data

Выводы

Этнокультурные особенности речевых действий проявляются в соотношении стимула и реакций, которые отличаются по данным русских и британских словарей. Среди русских испытуемых актуальны речевые действия, связывающие слово-стимул с патриотизмом, гордостью за страну, что не характерно для американских и британских испытуемых.

Анализ средств предикции позволил установить преобладание понятийных реакций в структуре ассоциативных полей *Россия* и *Russia* по данным РАС (40 %), СИБАС (41 %), словаря Южной Флориды (53 %) и Эдинбургского ассоциативного тезауруса (51 %).

Реакции-представления содержат экстралингвистическую информацию, отражающую авто- и гетеростереотипы о России в определённый исторический период времени. Наибольшая доля ассоциатов-представлений выявлена для АП *Russia* по данным Эдинбургского ассоциативного тезауруса (39 %). Многие из реакций-представлений связаны с успехами СССР в космической сфере непосредственно в период сбора и фиксации ассоциативных данных (*sputnik, satellite, cosmos, space, space program* и пр.). Реакции *Америка, США, Китай* подчёркивают восприятие британцами России как великой мировой державы.

Количество реакций-представлений у американских испытуемых незначительно отличается (37 % и 39 %), однако их содержание совершенно иное. Для американцев Россия – что-то далёкое (*far*) и чужое (*foreign*), что подтверждает-

ся рядом реакций-топонимов (*Germany, Greece, Japan, Kenya*). Также в эксперименте с участием американцев актуализировались связи стимула *Russia* со второй мировой войной и её последствиями (*Berlin wall, nazis, Hitler, cold war*) и гетеростереотипы о России как холодной стране.

Реакции-представления россиян отражают такие автостереотипы, как сила и величие (*великая, сила, мощь*), простор – обширная территория (*большая, простор, громада, размах*), природа и красота (*море, реки, низменность, красота, лес, звезда*), бедность и социальные проблемы (*коррупция, нищие*), пьянство (*алкаши*).

Эмоционально-оценочные реакции британцев и американцев составляют 9% от общего объёма ассоциативных полей и содержат исключительно отрицательные оценки и эмоции. Среди речевых действий русских испытуемых обнаружены как положительные связи стимула и реакций (*свободная, обожаю, любимая, молодая*), так и отрицательные (*больная, невытая, бедная ужас, пропала*).

Анализ операциональных реакций носителей русского языка показал их значительный упадок (ср. 18% в РАС и 4% в СИБАС), что может говорить о нивелировании языковых ориентиров при актуализации слова в ментальном лексиконе. В структурах ассоциативных полей *Russia* зарубежных тезаурусов обнаружен всего 1% операциональных реакций, что говорит о недостаточной степени «присвоения» фрагмента действительности, вербализованного данным стимулом.

Список литературы

1. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
2. Виноградова О.Е., Стернин И.А. Психолингвистические методики в описании семантики слова. Воронеж: Истоки, 2016. 157 с.
3. Степыкин Н.И., Ревина М.А. Концепт «мечта» в русской, американской и китайской лингвокультурах: сравнительный анализ // Новый взгляд на проблемы современного языкознания: материалы VI Международной конференции школьников, студентов и аспирантов. Курск, 2015. 427 с.

4. Степыкин Н.И. Речевое действие как психолингвистический механизм порождения и актуализации смысла: дис... д-ра филол. наук. М., 2021. 457 с.
5. Ассоциативные нормы университета Южной Флориды. URL: <http://w3.usf.edu/FreeAssociation> (accessed 05.03.2023)
6. Ассоциативный тезаурус Эдинбурга, 1972. URL: <http://rali.iro.umontreal.ca/word-associations/query> (дата обращения: 05.03.2023).
7. Караулов Ю. Н., Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. [и др.]. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциативный словарь: в 2 т. М.: Астрель: АСТ, 2002. 992 с.
8. Шапошникова И. В., Романенко А. А. Русский региональный ассоциативный словарь (Сибирь и Дальний Восток) / Российская акад. наук, Сибирское отд-ние, Ин-т филологии, Новосибирский гос. ун-т, Московский ин-т лингвистики. М.: Московский ин-т лингвистики, 2015. 536 с.
9. Степыкин Н. И. Потенциал применения формализованных параметров для моделирования речевого действия // Научный диалог. 2021. №8. С.112–127.
10. Залевская А.А. Значение слова через призму эксперимента. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2011. 240 с.

References

1. Leont'ev A.A. *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'* [Language, speech, speech activity]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1969. 214 p.
2. Vinogradova O.E., Sternin I.A. *Psiholingvisticheskie metodiki v opisaniy semantiki slova* [Psycholinguistic techniques in the description of the semantics of the word]. Voronezh, Istoki Publ., 2016. 157 p.
3. Stepykin N.I., Revina M.A. [The concept of "dream" in Russian, American and Chinese linguocultures: comparative analysis]. *Novyy vzglyad na problemy sovremennogo yazykoznaneya. Materialy VI Mezhdunarodnoy konferencii shkol'nikov, studentov i aspirantov* [A new look at the problems of modern linguistics. Materials of the VI International Conference of Schoolchildren, Students and Postgraduates]. Kursk, 2015. 427 p. (In Russ.).
4. Stepykin N.I. *Rechevoe dejstvie kak psiolingvisticheskiy mekhanizm porozhdeniya i aktualizatsii smysla*. Diss. d-ra filol. nauk [Speech action as a psycholinguistic mechanism for generating and actualizing meaning. Dr. philol. sci. diss.]. Moscow, 2021. 457 p.
5. *Associativnye normy universiteta Yuzhnoy Floridy* [Associative norms of the University of South Florida]. Available at: <http://w3.usf.edu/FreeAssociation> (accessed 05.03.2023).
6. *Associativnyy tezaurus Edinburga* [Associative Thesaurus of Edinburgh], 1972. Available at: <http://rali.iro.umontreal.ca/word-associations/query> (accessed 05.03.2023).
7. Karaulov Yu. N., Sorokin Yu. A., Tarasov E. F., eds. *Russkiy associativnyy slovar' kak novyy lingvisticheskiy is-tochnik i instrument analiza yazykovoy sposobnosti* [Russian Russian Associative Dictionary as a new linguistic source and a tool for analyzing language ability]. *Russkiy associativnyy slovar'* [Russian Associative Dictionary]. Moscow, Astrel': AST Publ., 2002. 992 p. (In Russ.).
8. Shaposhnikova I. V., Romanenko A. A. *Russkiy regional'nyy associativnyy slovar' (Sibir' i Dal'nij Vostok)* [Russian Regional Associative Dictionary (Siberia and the Far East)]. Moscow, Moskovskiy in-t lingvistiki Publ., 2015. 536 p.
9. Stepykin N. I. Potencial primeneniya formalizovannykh parametrov dlya modelirovaniya rechevogo dejstviya [The potential of using formalized parameters for modeling speech action]. *Nauchnyy dialog = Scientific Dialogue*, 2021, no. 8, pp.112–127.

10. Zalevskaya A.A. *Znachenie slova cherez prizmu eksperimenta* [The meaning of a word through the prism of an experiment]. Tver', Tverskoj gos. un-t Publ., 2011. 240 p.

Информация об авторах / Information about the Authors

Степыкин Николай Иванович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Национальный исследовательский университет "МЭИ", г. Москва, Российская Федерация; Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: nick1086@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2802-5686

Гурина Валерия Игоревна, аспирант кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: valeri.grn@yandex.ru, ORCID: 0009-0001-2192-2878

Nikolay I. Stepykin, Doctor of Sciences (Philological), Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, National Research University "Moscow Power Engineering Institute", Moscow, Russian Federation; Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: nick1086@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2802-5686

Valeria I. Gurina, Post-Graduate Student of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: valeri.grn@yandex.ru, ORCID: 0009-0001-2192-2878

Оригинальная статья / Original article

УДК 81'23

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-61-77>



Образ семьи в сознании русскоязычных представителей Кыргызской республики

Е. А. Таныгина¹ ✉, Д. Н. Юдина¹

¹ Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: eabel@yandex.ru

Резюме

Представленная статья посвящена выявлению образа семьи в сознании русскоязычных представителей Кыргызской республики и сопоставлению полученного образа с образом семьи в сознании представителей русской культуры. Актуальность исследования определяется недостаточной исследованностью киргизской языковой картины мира, формирующейся под влиянием как русского, так и киргизского языка, с точки зрения психолингвистики.

Материалом для исследования послужили 259 ассоциаций, полученных в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента с представителями русской и киргизской культур, а также результаты направленного ассоциативного эксперимента, в котором приняли участие 82 участника, русскоговорящие граждане Кыргызской республики. Для выявления образа семьи в сознании носителей русской культуры также были проанализированы ассоциации, зафиксированные в ассоциативных словарях русского языка (Русском региональном ассоциативном словаре тезаурусе и в Славянском ассоциативном словаре). Всего было рассмотрено 1130 ассоциаций из двух словарей.

В результате проведения исследования определена структура ассоциативного поля стимульного слова семья у русскоязычных представителей современной киргизской культуры.

Полученные в ходе свободного ассоциативного эксперимента данные, а также ассоциации, зафиксированные в лексикографических источниках, были проанализированы с использованием методики семантического гештальта Ю. Н. Караулова. В ходе проведения сопоставительного анализа были определены сходства и различия ассоциативного гештальта представителей русской и киргизской культуры.

Теоретическая и практическая значимость рассматриваемой работы обусловлены, прежде всего, тем, что используемая в работе методика, может успешно применяться при организации и проведении дальнейших психолингвистических исследований как киргизской, так и любой другой культуры. Полученные результаты могут быть использованы в ходе изучения курсов теории языка, психолингвистики, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент; ассоциация; семантический гештальт; семья; языковое сознание.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Таныгина Е. А., Юдина Д. Н. Образ семьи в сознании русскоязычных представителей Кыргызской республики // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 61-77. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-61-77>.

Статья поступила в редакцию 02.06.2023

Статья подписана в печать 14.07.2023

Статья опубликована 24.10.2023

© Таныгина Е. А., Юдина Д. Н., 2023

The Image of the Family in the Minds of Russian-Speaking Representatives of the Republic of Kyrgyzstan

Elena A. Tanygina¹ ✉, Darya N. Yudina¹

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya Str., 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: eabel@yandex.ru

Abstract

The article deals with the identification of the image of the family in the minds of the Russian-speaking representatives of the Republic of Kyrgyzstan and with the comparison of the resulting image with the image of the family in the minds of representatives of Russian culture. The relevance of the study is determined by the insufficient research of the Kyrgyz linguistic picture of the world from the point of view of psycholinguistics.

Free association experiment and semantic gestalt technique were key research methods. The author analyzed 259 associations obtained in the course of a free associative experiment and the results of a directed associative experiment in which 82 participants took part. The identification of the image of the family concept in the minds of the bearers of Russian culture was based on the the associations recorded in the associative dictionaries of the Russian language (the Russian Regional Associative Dictionary Thesaurus and the Slavic Associative Dictionary) were analyzed. A total of 1130 associations from two dictionaries were analyzed. The data obtained during the free associative experiment, as well as the associations recorded in lexicographic sources, were analyzed using the semantic gestalt technique of Yu. N. Karaulov.

As a result of the study, the structure of the associative field of the stimulus word family among representatives of modern Kyrgyz culture was determined. In the course of a comparative analysis, similarities and differences in the associative gestalt of representatives of Russian and Kyrgyz culture were identified.

The theoretical and practical significance of the work is due, first of all, to the fact that the methodology used in the work, can be successfully applied in organizing and conducting further psycholinguistic research of both the Kyrgyz and any other culture. The obtained results can be used in the course of studying courses in the theory of language, psycholinguistics, linguoculturology, intercultural communication.

Keywords: association; associative experiment; family; language consciousness; semantic gestalt.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Tanygina E. A., Yudina D. N. The Image of the Family in the Minds of Russian-Speaking Representatives of the Republic of Kyrgyzstan. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 61–77 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-61-77>.

Received 02.06.2023

Accepted 14.07.2023

Published 24.10.2023

Введение

Семья является важной частью жизни любого человека. Соответственно концепт «семья» — один из наиболее значимых в языковой картине мира любого народа. Основная часть работ по исследованию образа семьи в различных аспектах проводится на материале английской, немецкой и русской культуры [1-4]. Из исследований киргизской культуры можно отметить работу Ж. Ж. Максutowой

и Ж. Д. Абдуллаевой, посвященную изучению семантической группы «семья» в паремиологиях [5], а также работу С. К. Мамбаевой, рассматривающую концепт «семья» с точки зрения лингвокультурологии [6]. При этом вопрос об изучении образа семьи в культуре Кыргызской республики с точки зрения психолингвистики на данный момент является практически неизученным и представляет собой актуальный предмет для исследования. Важно отметить, что языковая картина

мира представителя киргизской культуры представляет собой картину мира билингва, так как большинство жителей республики говорят как на русском, так и на киргизском языке.

В ходе рассмотрения особенностей отражения концепта «семья» в сознании представителей киргизской культуры необходимо учитывать культурные традиции страны и историю развития Кыргызской республики, жители которой долгое время вели кочевой образ жизни. Согласно С. К. Мамбаевой, семья для киргиза – это целый семейный клан, который включает в себя множество различных родственников [6].

Для выявления образа семьи в сознании представителей современной киргизской культуры целесообразно использование экспериментальных методик исследования, в частности свободного ассоциативного эксперимента, хорошо зарекомендовавшего себя при проведении различных психолингвистических исследований по изучению языковой картины мира того или иного народа [7-14].

При организации исследования мы исходили из гипотезы о том, что концепт «семья» имеет сходную структуру у представителей различных культур.

Результаты и обсуждение

С целью исследования ассоциативного поля стимула «семья» в языковом сознании представителей русской и киргизской культур было проведено анкетирование в онлайн формате с использованием интернет сервиса Google Forms с лицами, проживающими в Кыргызской Республике и в России. В ходе исследования нами были использованы такие методы, как свободный ассоциативный эксперимент (САЭ), направленный ассоциативный эксперимент (НАЭ), в ходе которого испытуемым было предложено закончить фразу «Семья – это...», а также

анкетирование с последующим сравнением полученных в ходе нашей работы данных с данными лексикографических источников.

Кроме данных, полученных в ходе эксперимента, были изучены ассоциативные поля концепта «семья», представленные в Русском региональном ассоциативном словаре-тезаурусе (ЕВРАС) и в Славянском ассоциативном словаре (САС). Данные словари были составлены на основе экспериментов, проведенных с респондентами около пятнадцати лет, что позволит проанализировать полученные данные с точки зрения диахронии.

Для анализа полученных данных использовался метод семантического гештальта Ю. Н. Караулова [15].

В экспериментальном исследовании приняли участие 160 человек.

Первую группу респондентов составили 82 представителя киргизской культуры. Из них 67 лиц женского пола и 15 мужского. 12,5% – это школьники, обучающиеся в выпускных классах Каиндинской школы-гимназии имени К. Сулаймановой, а также Панфиловской средней школы-комплексе. 42,5% – студенты Кыргызско-Российского славянского университета имени Б. Ельцина, 13,7% – учителя. Остальные 30% являются государственными служащими, рабочими, предпринимателями, фермерами. Все опрошиваемые проживают в Кыргызской республике и являются русскоговорящими. Уточним, что русский язык наряду с киргизским является официальным государственным языком Кыргызской республики, поэтому большинство жителей страны являются билингвами. Среди респондентов можно выделить следующие возрастные группы: до 18 лет – 12,7%, 18–25 лет – 44,6%, 26–35 лет – 15,9%, старше 36 лет – 26,8%. По национальности 30% испытуемых – русские, остальные киргизы.

В ходе проведения САЭ1 с первой группой испытуемых нами было получено 146 реакций на стимул «семья», зафиксирован 1 отказ. Уточним, что количество ассоциаций не было ограничено и часть респондентов указали больше одной реакции. 20 реакций являются повторяющимися, 27 – это единичные ассоциации. На предварительном этапе обработки полученных результатов мы распределили полученные ассоциации по принадлежности к различным частям речи. Среди полученных реакций 53,84% – это имена существительные, 26,97% – словосочетания, 5,76% – имена прилагательные, по 5,76% – глаголы и предложения, 1,92% – причастия.

Вторую группу испытуемых составили 78 представителей русской культуры. Это обучающиеся очного и заочного отделений Юго-Западного государственного университета различных направлений подготовки. Среди респондентов

можно выделить следующие возрастные группы: 18–25 лет – 79,5%, 26–35 лет – 11,5%, старше 36 лет – 9%. По национальности все испытуемые русские.

В ходе проведения САЭ2 со второй группой испытуемых нами было получено 113 реакций на стимул «семья», отказов не зафиксировано. 14 реакций являются повторяющимися, 39 – это единичные ассоциации. большинство полученных реакций – это имена существительные. Отмечено также 7 словосочетаний, 2 предложения и один глагол.

В табл. 1 представлены результаты, полученные нами в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента (САЭ), а также в ходе проведения направленного ассоциативного эксперимента (НАЭ) (в представленных результатах сохранена оригинальная орфография и пунктуация) с киргизской группой испытуемых.

Таблица 1. Результаты ассоциативных экспериментов (киргизы)

Table 1. Association experiments results (Kirghiz)

САЭ1	Любовь 21; дом; забота 11; родные люди 9; дети; уют 8; поддержка 6; ячейка общества; счастье; родители 5; тепло; уважение; опора 4; мама; понимание 3; дружная; доверие; крепость; муж; смысл жизни; 2; близкие; близкие, родные мне люди, которые всегда будут на твоей стороне и будут поддерживать всегда; внимание; выслушивают; главное; дорожке всего; еда; единство; защита; моральная ответственность друг за друга; надежность; надежный тыл, где тебя любят и ждут; наполнена любовью; очаг; папа; родной дом; родные люди, которые будут с тобой всегда; самое важное; семья – это очень важная вещь в жизни; сестра; социальный институт появившийся в неолите современная семья (патриархальная семья) форма эксплуатации женского пола т.е инструмент угнетения, совместного ведения экономического хозяйства; спокойствие; там, где тебя ждут; теплый круг; ужин; целый мир; честность (1)
НАЭ1	Любовь 4; Счастье 4; Родные люди 3; Главное 2; Жизнь 2; Родители 2; Ячейка общества 2; «Семья - это, наверное, самое важное в жизни человека. Семья - это прежде всего опора»; поддержка, понимание, забота, любовь; Вся моя жизнь; Близкие мне люди; что-то хорошее смотря для кого, брак между двумя индивидами; Гармония; дом, который полон любимых людей;

Окончание табл. 1

Table (ending)

	поддержка, забота; Единство; Забота; Забота и любовь друг к другу; Крепкие отношения, дом, тепло, уют, родители; Крепкий дом, это дети и внуки, наша поддержка и опора; крепость; Круг близких; круг людей которые всегда рядом и всегда с поддержкой; любовь, взаимопонимание, поддержка, преданность, нежность; Любовь и сострадание; Любовь к детям; Любовь, доверие, честность, сплоченность; Люди которые будут с тобой всегда; Люди которые тебя любят какой бы ты ни был; место, где всегда покой, счастье, а также все друг друга понимают; моё все; Мои родители и дети; Моя крепость; Моя – поддержка; Моя родная; Муж жена и дети; Мы; Надёжный тыл; опора; Опора и поддержка в трудную минуту; Опора, уют, любовь; Основа общества; Очаг; первые зачатки общества; Поддержка, взаимопонимание и любовь; привет; Продолжение рода; родной дом, в котором всегда тебя поддержат; родные люди, которые всегда поймут; Родные по крови люди; Родня; Родственники; самое важное, что есть в жизни; Самое дорогое; Самое дорогое что есть у человека; Самое родное и близкое; самые родные и близкие люди которые любят меня по настоящему; Семья – это общество людей связанные, любовью, взаимопониманием; Семья это всё, она может поддержать себя и других членов семьи, и могут всегда простить за плохие проступки и д. р.; Смысл жизни и опора; счастье, дом, теплота, поддержка, уборка, руганье, сломанная психика, без минуты покоя, контроль; Счастье, опора, поддержка; Твой уютный уголок, к которому ты привык; Твоя опора, люди которые тебя любят и поддерживают помогают тебе; Труд; Это для меня как жизнь без ноги без семьи я не могу жить; Это моя опора; это ячейка общества, в которой двое человек решают жить вместе и решать вместе все дела, родить и вырастить детей; Ячейка общества, это-дети, родные, муж
--	---

Приведенные данные показывают, что ядром полученного ассоциативного поля является ассоциация *любовь*. В центре ассоциативного поля также находятся реакции *дом, забота, родные люди, дети, уют*. К центру ассоциативного поля нами были отнесены ассоциации, доля упоминания которых более 5% от общего числа полученных в ходе эксперимента реакций [16].

Далее рассмотрим ассоциации, полученные нами в ходе эксперимента с представителями русской культуры (табл. 2).

Можно отметить, что ядром ассоциативного поля у русских испытуемых являются ассоциации *дом* и *любовь*, частота

их упоминания практически одинакова. В центре ассоциативного поля также находятся ассоциации *дети, тепло* и *уют*.

Для анализа полученных в ходе САЭ данных мы использовали методику построения «семантического гештальта», предложенную Ю. Н. Карауловым. Согласно Ю. Н. Караулову, семантический гештальт включает в себя несколько зон, «которые объединяют типичные для данного языкового сознания признаки предмета или понятия, соответствующего имени поля (стимулу)» [17, с. 194]. В работе мы будем использовать классификацию, основанную на трудах Н. В. Уфимцевой, О. В. Балясниковой, Г. А. Черка-

совой [18], представленную в работе С. Г. Свинчуковой [19]. Согласно этой классификации, выделяется десять основных зон. Ассоциации, которые нельзя

однозначно классифицировать как относящиеся к какой-то конкретной зоне, отнесены в категорию «другое».

Таблица 2. Результаты ассоциативных экспериментов (русские)

Table 2. Association experiments results with the representatives of Russian culture

САЭ2	<i>Дом 16, любовь 15, дети 7, тепло 6, уют 6, родители 5, взаимопонимание 3, мама 3, родные 3, счастье 3, забота 2, папа 2, семья 2, форсаж 2, бабушка, бабушки, близкие, будущее, быт, дедушки; близкие люди, близкие родственники, главное, доверие, единство, жена, жизнь, защищённость, ипотека, крепость, корлеоне, любовь и взаимопонимание, мама, папа, я - дружная семья; мир, муж, одна кровь, опора в жизни, отношения взаимопонимания, поддержал, поддержка, поддержка и опора, привязанность, род, родители, родня, родственные связи, самое ценное, самые дорогие люди, семья самое дорогое что есть у человека; сок «моя семья»; сплоченность, тепло и любовь, спокойствие, уважение</i>
НАЭ2	<i>любовь 7; дом 6, Опора в жизни 3; Забота 2; Самые близкие люди 2; Счастье 2; Уют 2; Все вместе, Группа родных людей, где царит взаимопонимание; дети, друзья, Единое целое, самые дорогие люди; Жизнь в отношениях с близкими людьми; корлеоне; Крепость, спасение от трудностей, опора и поддержка; Люди, которые всегда рядом ; мама, папа, дети; Мои дети; Моя гордость, опора, отрада и любовь; Нельзя отворачиваться от семьи; Нельзя отворачиваться от семьи, даже если она отвернулась от тебя; Ответственность ; Папа мама я; поддержка; Поддержка в любую минуту; Прекрасно; Привязанность; Родители; Родители, сестры, братья; Родное; Родные люди, которые всегда поддержат; Родня, люди которые тебя любят и понимают, к которым ты можешь обратиться в любой момент; Самое главное в жизни; Самое главное и ценное в жизни каждого человека; Самое дорогое; Самые близкие и любимые люди; Святое; Семья; Семья общей кровью не заканчивается, но и не начинается. Семье дорог ты сам, а не то, что ты для неё делаешь. Семья всегда рядом, когда хорошо, плохо, всё время. Они помогают тебе даже когда это больно. Вот это семья; Сообщество основанное на браке мужчины и женщины; Союз любви и взаимопонимания; Союз между двумя любящими друг друга человека; Тепло, любовь; Ценное; Ценность; Что то родное и уютное; Это будущее; Я папа мама; Ячейка общества</i>

Для сопоставления полученных нами результатов с данными предыдущих исследований концепта «семья» у представителей русской культуры мы будем использовать реакции, зафиксированные в Русском региональном ассоциативном словаре-тезаурусе (ЕВРАС) [20], а также в Славянском ассоциативном словаре (САС) [21]. Распределение полученных

ассоциаций по зонам представлено в табл. 3–4.

В табл. 3 представлено распределение ассоциаций, полученное в ходе анализа ответов массового эксперимента, зарегистрированных в САС. Уточним, что временем проведения описываемого эксперимента являются 1998–1999 гг.

Таблица 3. Ответы на стимул «семья» по данным САС

Table 3. The Responses to the "Family" Stimulus according to the Data of Slavic Associative Dictionary

Человек		20,88%
Родственники	дети 48; родители 12; мама 9, мать 6, родня 5, родные 4; близкие 3, отец 3, ребенок 3, родственники 3, близкие люди 2, брат 2, дочь 2, жена 2, мама, папа 2; муж 2, муж и жена 2, сын 2, муж, жена, дети 1, муж и дети 1, родственник 1	19,86%
Конкретный человек	Друг 1	0,17%
Нейтральная коннотация	Коллектив 2, люди 2; народ 1	0,849%
Объект		30,22%
Ценности	любовь 21; брак 6, дружба 4, жизнь 3, понимание 2, ответственность 2, взаимопонимание 1, доверие 1, долг 1, достоинство 1, дружба и любовь 1, забота 1, защита 1, искренность 1, необходимость 1	7,98%
Место	Дом 42; очаг 10; квартира 2, работа 2, дача 1, кухня 1, скамейка 1, тыл 1, школа 1	10,36%
Качество	уют 10; добро 7, тепло 8; крепость 3, заботы 2, обязанность 2, оплот 2, благополучие 1, близость 1, броня 1, гармония 1, дискуссии 1, единство 1, оборона 1, очаг 1, опора 1, основа 1, проблема 1, сила 1, согласие 1, спасение 1, спокойствие 1, удовольствие 1	8,66%
Эмоция	счастье 15; радость 4, надежды 1	3,4%
Атрибут	основа жизни 1, рутина 1, свадьба 1, союз 1	0,672%
Действие		0,5%
Самого субъекта		
Другого лица	Будет 1, еще не хочу 1, разбита 1	0,5%
Без указания деятеля		
Состояние	Нет 2, не надо 1, позже 1, рано 1, сложно! 1, тяжело 1	1,19%
Характеристика		28,35%
Положительная	дружная 33; счастливая 11; крепкая 9, родная 5, хорошо 5; вместе 4, хорошая 3; богатая 2, свято 2, благополучная 1, близкий 1, весело 1, веселье 1, все вместе 1, главное 1, дорога 1, дружная счастливая 1, дружно 1, едина 1, единственная 1, желанный всей душой 1, крепка 1, лучшая 1, любимая 1, прекрасная 1, приличная 1, родной 1, родной очаг 1, сплоченное 1, успешная 1, хорошо 1	16,47%
Отрицательная	Идиотов 2, вредно 1, заноза 1, оковы 1, развод 1, разлука 1, тупость 1, ужасно 1	1,53%
Нейтральная	большая 50; маленькая 3, друга 1, много человек 1, новая 1, полноценная 1, семья-то большая 1, синий 1, ужин за столом 1, ученых 1	10,36%
Локус	Близко 1	0,17%
Фразеологизм	ячейка 9; ячейка общества 6; и быт, и дом, из 5 человек, и любовь 1, и школа 1, молодая 1, неполная 1, это ячейка гос-ва 1, 7 1, 7-я 1	4,24%
Эго	моя 57; мы 2, я 2, мама, папа, брат и я 1; мама, папа и я 1; мама, папа и я — это дружная семья 1; мама, папа, я 1; мирок мой 1, наша 1, наш общий дом 1, своя 1, ты да я 1, я я я я я я 1	12,56%
Другое	Она 1, передача 1, улье 1, хлеб 1, четыре 1, шум 1	1,02%

Доминирующей в данном случае является зона «объект», в которой наиболее выраженной оказалась подзона «место». Мы видим, что семья в языковом сознании представителей русской культуры, по данным САС, в первую очередь ассоциируется с родным домом, в котором уютно и тепло. На втором месте, с разницей

около двух процентов, находится зона «характеристика».

Далее рассмотрим распределение ответов представителей русской культуры, зафиксированное в ЕВРАС (табл. 4). Данный словарь опубликован в 2014 г. и показывает более современные результаты.

Таблица 4. Ответы на стимул «семья» по данным ЕВРАС

Table 4. The Responses to the "Family" Stimulus according to the Data of the Russian Regional Associative Dictionary-thesaurus

Человек		25,80%
Родственники	<i>дети 35; мама 22; родные 19; родители 17; близкие 6, родня 5, родственники 5; отец 4, жена 3, муж 3, ребенок 2, бабушка 1, ближайшие родственники 1, близкие люди 1, брат 1, жена 1, мать 1, муж 1</i>	23,72%
Конкретный человек	<i>Комиссаров 1, Максим С. 1</i>	0,37%
Нейтральная коннотация	<i>Люди 4, все 2, друзья 1, людей 1, мафия 1</i>	1,69%
Объект		29,19%
Ценности	<i>любовь 21; брак 4, жизнь 4, благополучие 1, верность 1, долг 1, дружба 1, мир 1, ответственность 1, святость 1, удача 1</i>	6,59%
Место	<i>дом 52; очаг 6, гнездо 1, окружение 1, очаг домашний 1, родина 1, универмаг 1, фотография 1, Чечня 1</i>	12,05%
Качество	<i>уют 6; тепло 4, крепость 3, забота 2, основа 2, спокойствие 2, благодать 1, близость 1, быт 1, гармония 1, добро 1, доброта 1, единство 1, защита 1, ложь 1, опора 1, поддержка 1, родовая связь 1, родственность 1, сила 1, согласие 1, сохранность 1, союз 1, сплоченность 1, статус 1, узы 1, целостность 1</i>	7,53%
Эмоция	<i>счастье 15; радость 3</i>	3,38%
Атрибут	<i>Общество 2, будущее 1, группа 1, деньги 1, отношения 1, пирожки 1, род 1, ссоры 1</i>	1,69%
Действие		1,13%
Самого субъекта	<i>Достала 2, исчезла 1, распалась 1, празднует 1</i>	0,94%
Другого лица	<i>Дорожу 1</i>	0,18%
Без указания деятеля		
Состояние	<i>Нет 2, где-то в 27, да 1, есть 1, много 1, навсегда 1, надо 1</i>	1,50%
Характеристика		22,41%
Положительная	<i>Дружная 19, крепкая 10, счастливая 10, любимая 8; родная 6, главное 4, идеал 2, хорошая 2; важно 1, великих врачей 1, дорогое 1, дружна 1, дружно 1, заботливая 1, лучшая 1, любимые 1, полноценная 1, превыше всего 1, святое 1, это хорошо 1</i>	13,74%

Окончание табл. 4

Table (ending)

Человек		25,80%
Отрицательная	<i>Бедная 1, плохая 1</i>	0,37%
Нейтральная	<i>большая 31; белая 1, большое 1, Ивановых 1, из 4-х человек 1, из пяти человек 1, котят 1, личное 1, многодетная 1, многодетные 1, общая 1, огромная 1, православная 1, президента 1</i>	8,28%
Локус	<i>Далеко 1, дома 1</i>	0,37%
Фразеологизм	<i>ячейка 10; ячейка общества 4; 7-я 2, в сборе 2, и дети 1, неполная 1, полная 1, семья я 1, языковая 1</i>	4,33%
Эго	<i>моя 42; я 4, мама, папа, я 2, большая моя 1, всё 1, мы 1, я и мой сын 1</i>	9,98%
Другое	<i>сок 3; вместе 2, 4 жизни 1, Family 1, ага 1, детство 1, зонтик 1, круг 1, мая 1, семья 1, цель 1, шахматы 1, якорь 1</i>	3,20%

По данным ЕВРАС, наиболее ярко выраженной зоной также является зона «объект». На втором месте зона «субъект», которая включает в себя ассоциации с членами семьи каждого человека. То есть семья в данном случае – это дом, в котором человека окружают родные ему люди.

Проанализировав данные, представленные в рассмотренных словарях, можно сделать вывод о смещении центра ассоциативного поля стимула «семья» с ас-

социаций *моя* на ассоциацию *дом*. В целом набор представленных ассоциаций остается примерно одинаковым. Большое распространение реакции *моя* может быть связано не только с представлением о собственной семье респондентов, но и с широко известным названием марки сока (реакция *сок* также зафиксирована в ЕВРАС).

В табл. 5 представлены результаты эксперимента, проведенного нами с представителями русской культуры.

Таблица 5. Ответы на стимул «семья» по данным САЭ (русские)

Table 5. The Responses to the "Family" Stimulus according to the Data of the Free Association Experiment with Russian people

Человек		28,45%
Родственники	<i>дети 7, родители 5, мама 3, родные 3, папа 2, семья 2, бабушка 1, бабушки 1, близкие 1, дедушки 1, близкие люди 1, близкие родственники 1, жена 1, муж 1, родители 1, родня 1</i>	27,59%
Конкретный человек	<i>Корлеоне 1</i>	0,86%
Объект		57,76%
Ценности	<i>любовь 17, взаимопонимание 4, забота 2, доверие 1, единство 1, жизнь 1, мир 1</i>	23,28%
Место	<i>Дом 16</i>	13,79%
Качество	<i>тепло 7, уют 6, поддержка 2, защищённость 1, крепость 1, привязанность 1, сплоченность 1, спокойствие 1, уважение 1</i>	18,1%
Эмоция	<i>счастье 3</i>	2,59%

Окончание табл. 5

Table (ending)

Человек		28,45%
Атрибут	<i>Будущее 1, быт 1, ипотека 1, род 1</i>	3,45%
Характеристика		3,45%
Положительная	<i>Главное 1, самое ценное 1, самые дорогие люди 1</i>	3,45%
Фразеологизм	<i>одна кровь 1, опора в жизни 1, отношения взаимопонимания 1, родственные связи 1, семья самое дорогое что есть у человека 1</i>	4,31%
Эго	<i>мама, папа, я - дружная семья 1</i>	0,86%
Другое	<i>форсаж 2, сок «моя семья» 1</i>	3,45%

Мы видим, что наиболее выраженной в данном случае является зона «объект», на втором месте – зона «субъект». Доля остальных зон незначительна.

Далее рассмотрим распределение по зонам реакций, полученных в ходе проведенного нами эксперимента с русско-

язычными жителями Кыргызской республики (табл. 6). Время проведения данного эксперимента – февраль 2023 г.

Сопоставление полученных в ходе анализа данных словарей и проведенного нами эксперимента представлено в табл. 7.

Таблица 6. Ответы на стимул семья по данным САЭ

Table 6. The Responses to the “Family” Stimulus according to the Data of the Free Association Experiment with Kyrgyz

Человек		20%
Родственники	<i>родные люди 11; дети 8, родители 5, мама 3, муж 2, близкие 1, папа 1, сестра 1</i>	20%
Объект		57,5%
Ценности	<i>Любовь 21, забота 11, уважение 4; доверие 2, честность 1</i>	24,38%
Место	<i>Дом 12, очаг 1, родной дом 1</i>	8,75%
Качество	<i>уют 8, поддержка 6; тепло 4, крепость 2, опора 4, понимание 3; внимание 1; единство защита 1; моральная ответственность друг за друга 1; надежность 1; надежный тыл 1, спокойствие 1</i>	21,25%
Эмоция	<i>счастье 5</i>	3,13%
Атрибут	<i>Общество 6</i>	3,75%
Действие		4,38%
Самого субъекта	<i>Ждет 3</i>	1,88%
Другого лица	<i>Люблю 2, выслушивают 1, наполнена любовью 1</i>	2,5%
Характеристика		7,5%
Положительная	<i>главное 4, дороже всего 3, дружная 2, надежная 2, самое важное 1</i>	7,5%
Фразеологизм	<i>ячейка общества 5, смысл жизни 2; там, где тебя ждут 1; теплый круг 1; целый мир 1</i>	6,25%
Другое	<i>Еда 1</i>	0,63%

Таблица 7. Распределение полученных ассоциаций по зонам в процентах**Table 7.** The Distribution of the Associations by Zones in Percent

Зона	САС	ЕВРАС	САЭ1	САЭ2
Субъект	20,88%	25,80%	20%	28,45%
Родственники	19,86%	23,72%	20%	27,59%
Конкретный человек	0,17%	0,37%	0	0,86%
Нейтральная коннотация	0,849%	1,69%	0	0
Объект	30,22%	29,19%	57,5%	57,76%
Ценности	7,98%	6,59%	24,38%	23,28%
Место	10,36%	12,05%	8,75%	13,79%
Качество	8,66%	7,53%	21,25%	18,1%
Эмоция	3,4%	3,38%	3,13%	2,59%
Атрибут	0,679%	1,69%	3,75%	3,45%
Действие	0,5%	1,13%	4,38%	0
Самого субъекта	0	0,94%	1,88%	0
Другого лица	0,5%	0,18%	2,5%	0
Без указания деятеля	0	0	0	0
Состояние	1,19%	1,50%	0	0
Характеристика	28,35%	22,41%	7,5%	3,45%
Положительная	16,47%	13,74%	7,5%	3,45%
Отрицательная	1,53%	0,37%	0	0
Нейтральная	10,36%	8,28%	0	0
Локус	0,17%	0,37%	0	0
Фразеологизм	4,24%	4,33	6,25%	4,31%
Эго	12,56%	9,98%	0	0,86%
Другое	1,02%	3,20%	0,63%	3,45%

Рассмотрение полученного распределения по зонам позволяет отметить схожесть представленных ассоциативных гештальтов.

Самой многочисленной можно назвать зону «объект» (от 29,19% до 57,76%). Эту зону можно охарактеризовать как центр ассоциативного гештальта концепта «семья». Полученные при изучении киргизской группы результаты можно наглядно проиллюстрировать реакциями, зафиксированными в ходе НАЭ: *любовь, взаимопонимание, поддержка, преданность, нежность; Любовь и сострадание; Любовь к детям; Любовь, доверие, честность, сплоченность* (НАЭ1), а также *Моя гордость, опора, отрада и любовь; Союз любви и взаимопонимания;*

Тепло, любовь (НАЭ2). При этом распределение по подзонам несколько отличается. У представителей русской культуры по данным обоих исследованных словарей ведущими являются подзоны «место» и «качество», а у представителей киргизской культуры подзона «ценности». Подзона «качество» во всех группах занимает второе место по значимости.

На втором месте у представителей русской культуры по данным, зафиксированным в словарях, оказалась зона «характеристика», причем большинство отмеченных реакций указывают на положительное оценивание респондентами исследуемого феномена (дружная, счастливая, любимая, крепкая, родная и т.д.), доля отрицательных характеристик в обеих

группах невелика и занимает суммарно около одного процента полученных реакций. Появление данных отрицательных характеристик может быть обусловлено негативным опытом семейной жизни респондентов и отражает их индивидуальное знание об исследуемом стимуле [22-23]. Несмотря на то, что данные, полученные нами в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента с представителями русской культуры, показали незначительную долю ассоциаций, относящихся к зоне «характеристика», в ходе направленного ассоциативного эксперимента зафиксировано довольно много ассоциаций, которые можно отнести к рассматриваемой зоне. Например, *Единое целое, самые дорогие люди; Прекрасно; Родное; Самое главное в жизни; Самое главное и ценное в жизни каждого человека; Самое дорогое; Самые близкие и любимые люди; Святое; Ценное; Ценность; Что то родное и уютное.*

На третьем месте по данным словарей и на втором месте по результатам нашего эксперимента у представителей русской культуры находится зона «субъект», доля этой зоны от 20,88% до 28,45%. Эта зона представлена преимущественно указанием отдельных членов семьи, а также употреблением таких обобщающих понятий, как родственники, родные, близкие люди. Роль этой зоны подтверждается и данными НАЭ2: *самые дорогие люди; Жизнь в отношениях с близкими людьми; Люди, которые всегда рядом; Родные люди, которые всегда поддержат; Родня, люди которые тебя любят и понимают, к которым ты можешь обратиться в любой момент; Самые близкие и любимые люди.*

Распределение ответов по зонам у представителей киргизской культуры несколько отличается. По данным САЭ1 на втором месте располагается зона «субъект», а затем уже зона «характеристика». Это говорит о том, что семья для киргизов это, прежде всего, их родственники.

Данный факт подтверждается результатами, полученными нами в ходе НАЭ1. *Мои родители и дети; самые родные и близкие люди которые любят меня по настоящему; Ячейка общества, это - дети, родные, муж; родные мне люди, которые всегда будут на твоей стороне и будут поддерживать всегда;*

Зона «характеристика» представлена только положительными реакциями. Единственная реакция, компонентом которой являются слова с негативной коннотацией, была получена в ходе НАЭ (*счастье, дом, теплота, поддержка, уборка, руганье, сломанная психика, без минуты покоя, контроль*). Это развернутая ассоциация, в которой указаны как положительные стороны семейной жизни, так и некоторые ее негативные аспекты, так как совместное проживание людей часто влечет за собой различные конфликты, в том числе и на бытовой почве.

Зона «эго» занимает четвертое место по значимости у представителей русской культуры, в то время как у представителей киргизской культуры таких ассоциаций отмечено не было. Ассоциации с личным компонентом присутствуют только в результатах НАЭ1. *Мои родители и дети; Моя крепость; Моя – поддержка; Моя родная; Мы; Это для меня как жизнь без ноги без семьи я не могу жить; Это моя опора; самые родные и близкие люди которые любят меня по настоящему.* Это может свидетельствовать о том, что представители киргизской культуры меньше склонны к выделению себя как отдельной части семьи и воспринимая это понятие комплексно.

При этом в нашем эксперименте больше доля реакций, относящихся к зоне «действие». Представленные в этой группе ассоциации показывают семью как место, где тебя любят, ждут и всегда готовы помочь в трудной ситуации.

Остальные зоны представлены единичными ответами и не являются ярко

выраженными во всех рассмотренных случаях

Выводы

Полученные результаты показывают большую значимость исследуемого концепта как для представителей русской, так и для представителей киргизской лингвокультуры. Однако проведенный нами анализ подзон, входящих в структуру ассоциативного гештальта исследуемого концепта, показал, что для русских респондентов – это, прежде всего, место, в котором им комфортно, где живут родные и близкие люди. Ведущими зонами оказались «объект», «характеристика», «субъект». Центром рассмотренных ассоциативных полей являются ассоциации *моя, большая, дети, дом*.

Для представителей киргизской культуры семья в большей степени отождествляется с различными родственниками, которые дарят любовь, поддержку и готовы помочь в трудную минуту. Порядок распределения зон в этой группе следующий: «объект», «субъект», «характеристика». В центре ассоциативного поля концепта семья у киргизов находятся ассоциации *любовь, дом, забота*. Эти же реакции многократно повторяются и в результатах свободного ассоциативного эксперимента. Однако в целом выяв-

ленные различия между представителями русской и киргизской культур можно считать незначительными. Кроме того, данные ассоциативного эксперимента с современными представителями русской культуры показали, что в настоящее время происходит сближение образа концепта семья у представителей киргизской и русской культур.

Мы видим, что семья имеет большое значение в жизни любого человека вне зависимости от его национальности и места проживания. Как следует из полученного нами в ходе направленного ассоциативного эксперимента: *Семья общей кровью не заканчивается, но и не начинается. Семье дорог ты сам, а не то, что ты для неё делаешь. Семья всегда рядом, когда хорошо, плохо, всё время. Они помогают тебе даже когда это больно. Вот это семья*.

Данные проведенного нами исследования могут использоваться для проведения дальнейших исследований в области выявления образов различных слов и понятий в языковом сознании представителей разных народов. Перспективой дальнейшего исследования может быть изучение образа стимула «семья» в языковом сознании представителей других народов и национальностей.

Список литературы

1. Алишова И. К., Сатыбалдиева М. Представление концепта "семья" в разных культурах // Вестник Международного Университета Кыргызстана. 2021. № 3(44). С. 13–17. https://doi.org/10.53473/16946324_2021_3_13.
2. Свинчукова Е. Г. Образ семьи в русской и татарской культуре (на материале психолингвистических экспериментов) // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6(67). С. 608–611.
3. Сермягина Е. А., Поршнева А. С. Составление ассоциативного поля концепта "семья" в русском языке путем проведения свободного ассоциативного эксперимента // Физика. Технологии. Инновации : сборник научных трудов. Вып. 1. Екатеринбург: ФГАОУ ВПО Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2015. С. 337–340.
4. Харитоновна О.В., Панова Л.В. Репрезентация концепта «семья» в русском языковом сознании // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2018. №1. <https://sfk-mn.ru/PDF/15FISK118.pdf>

5. МаксUTOва Ж. Ж., Абдуллаева Ж. Д. Концепты семантической группы «үй-бүлө» (семья) в паремиологиях // Бюллетень науки и практики. 2021. Т. 7. №11. С. 442–447. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/72/56>
6. Мамбаева С. К. Лингвокультурологическое представление концепта «семья» в кыргызской языковой картине мира // Известия НАН РК. Серия филологическая. 2010. №2. С. 35–39.
7. Анненкова А. В. Особенности восприятия образной составляющей имиджевой рекламы (некоторые результаты ассоциативного эксперимента) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 3 (24). С. 58–66.
8. Архипова С.В. Ассоциативный эксперимент в психолингвистике // Вестник Бурятского государственного университета. №11. 2011. С.6-9.
9. Борисова Ю.А. Ассоциативный эксперимент в современных психолингвистических исследованиях // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. Т.8. № 1. 2019. С.265-275.
10. Таныгина Е. А., Никитенкова Т. С. Образ университета, стоящий за словами образование, ВУЗ, университет в сознании современных студентов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2020. № 4(67). С. 87–97. <https://doi.org/10.26456/vtfilol/2020.4.087>
11. Таныгина Е. А. Особенности восприятия цветообозначений русского языка (на основе результатов ассоциативного эксперимента) // Концепт и культура: сборник научных статей (4-ая международная научная конференция). Кемерово: ИНТ, 2010. С. 543 – 548.
12. Таныгина Е. А., Нефедов Н. Г., Рубцов Н. Ю. Образ современной школы в сознании русскоязычных студентов // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. науч. статей VIII Междун. научно-практ. конф. Курск, 2020. С. 412-416.
13. Таныгина Е. А. Образ цветообозначения желтый в сознании носителей русской культуры (экспериментальное исследование) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 99–113.
14. Степыкин Н. И. Ассоциативное поле: продукт ассоциативного эксперимента и инструмент анализа значения слова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3(20). С. 110-114.
15. Кысылбаикова М. И., Максимова Н. Е. Метод Ю. Н. Караулова "семантический гештальт" для выделения ядра и периферий концепта "дружба" в языковом сознании носителей немецкого, английского и якутского языков (на примере якутского языка) // Социосфера. 2017. № 4. С. 108–111.
16. Кожара О. В. Многозначность vs омонимия: строение ассоциативного поля и структура многозначности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2018. Т. 18, № 4. С. 414-419. <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2018-18-4-414-419>.
17. Караулов Ю. Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира. М.: Институт языкознания РАН, 2000. С. 191–206.
18. Уфимцева Н. В., Балясникова О. В., Черкасова Г. А. Содержание и структура образа «закон» в языковом сознании татар-билингвов (экспериментальное исследование) // Русский язык в иноязычном окружении: современное состояние, перспективы развития, культурно-речевые проблемы. Элиста, 2016. С. 228-237.
19. Свинчукова Е. Г. Семья в русской и татарской культуре (психолингвистический анализ) // Вопросы психолингвистики. 2017. № 34. С. 76–85.

20. Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В. Русский региональный ассоциативный словарь тезаурус (ЕВРАС). Т.1. От стимула к реакции. М., 2014. С.215-216.
21. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. М., 2004. 800 с.
22. Таныгина Е. А. Образ цвета в сознании носителя русской культуры (на примере цветообозначения розовый) // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. № 4. С. 69-75.
23. Tanygina E. The Inner Image of Russian Color Term черный (Black) (Experimental Study) // Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (CILDIAH 2019). 2019. Vol. 69 (2019). URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900117/> (дата обращения: 18.02.2023)

References

1. Alishova I. K., Satybaldieva M. Predstavlenie koncepta "sem'ya" v raznykh kul'turah [Representation of the concept "family" in different cultures]. *Vestnik Mezhdunarodnogo Universiteta Kyrgyzstana = Bulletin of the International University of Kyrgyzstan*, 2021, no. 3(44), pp. 13–17. https://doi.org/10.53473/16946324_2021_3_13.
2. Svinchukova E. G. Obraz sem'i v russkoj i tatarskoj kul'ture (na materiale psiholingvisticheskikh eksperimentov) [Family in russian and tatar cultures (psycholinguistic analysis)]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture, Education*, 2017, no. 6(67), pp. 608-611.
3. Sermyagina E. A., Porshneva A. S. [Compilation of the associative field of the concept "family" in the Russian language by conducting a free associative experiment]. *Fizika. Tekhnologii. Innovacii. Sbornik nauchnykh trudov* [Physics. Technologies. Innovations. Collection of scientific papers]. Ekaterinburg, 2015, is. 1, pp. 337–340 (In Russ.).
4. Kharitonova O.V., Panova L.V. (2018). Reprezentaciya koncepta "sem'ya" v russkom yazykovom soznanii [The representation of the concept "family" in Russian language consciousness]. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya = World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*, 2018, no. 1(9). Available at: <https://sfk-mn.ru/PDF/15FISK118.pdf>.
5. Maksutova Zh., & Abdullaeva Zh. (2021). Koncepty semanticheskoy gruppy "yj-bylo" (sem'ya) v paremiologiyah [Concepts of Semantic Group Uy-Bulo (Family) in Proverbs and Sayings]. *Byulleten' nauki i praktiki = Bulletin of Science and Practice*, 2021, no. 7(11), pp. 442-447.
6. Mambaeva S. K. Lingvokul'turologicheskoe predstavlenie koncepta "sem'ya" v kyrgyzskoj yazykovej kartine mira [Linguistic and cultural representation of the concept "family" in the Kyrgyz language picture of the world]. *Izvestiya NAN RK. Seriya filologicheskaya = Izvestiya NAS RK. Philological Series*, 2010, no. 2, pp. 35–39.
7. Annenkova A.V. Osobennosti vospriyatiya obraznoj sostavlyayushchej imidzhevoj reklamy (nekotorye rezul'taty associativnogo eksperimenta) [Features of perception of the image component of image advertising (some results of the associative experiment)]. *Izvestiya YugoZapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2017, no. 3(24), pp. 58-66.
8. Arkhipova S.V. Associativnyj eksperiment v psiholingvistike [Associative experiment in psycholinguistics]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Buryat State University*, 2011, no. 11, pp. 6-9.
9. Borisova Yu.A. Associativnyj eksperiment v sovremennykh psiholingvisticheskikh issledovaniyakh [Associative experiment in modern psycholinguistic research]. *Psihologiya. Istori-*

kokriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya = Psychology. Historical and Critical Reviews and Contemporary Research, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 265-275.

10. Tanygina E. A., Nikitenkova T. S. [The inner image of modern university in the language consciousness of Russian students]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Filologiya" = Herald of Tver State University. Series: Philology*, 2020, no 4 (67). pp. 87-97.

11. Tanygina E.A. [Features of the perception of color designations of the Russian language (based on the results of an associative experiment)]. *Koncept i kul'tura. Sbornik nauchnykh statej (4-aya mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya) [Concept and Culture. Collection of scientific articles]*. Kemerovo, INT Publ., 2010, pp. 543–548 (In Russ.).

12. Tanygina E. A., Nefedov N. G., Rubtcov N. Yu. [The image of modern school in language consciousness of Russian students]. *Yazyk dlya spetsial'nykh tselei: sistema, funktsii, sreda: sbornik nauchnykh statej VIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Language or specific purposes: system, function, environment. Collection of scientific articles of the VIII international scientific and practical conference]*. Kursk, 2020, pp. 412-416 (In Russ.).

13. Tanygina E.A. *Obraz cvetooboznacheniya zheltiy v soznanii nositelej russkoj kul'tury (eksperimental'noe issledovanie) [The image of the color term yellow in the consciousness of the carriers of Russian culture (experimental research)]*. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 99–113 (In Russ.).

14. Stepykin N.I. *Associativnoe pole: produkt associativnogo eksperimenta i instrument analiza znacheniya slova [Associative field: the product of an associative experiment and a tool for analyzing the meaning of a word]*. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2016, no. 3 (20), pp. 110-114 (In Russ.).

15. Kysylbaikova M. I., Maksimova N. E. Metod YU. N. Karaulova "semanticheskij geshtalt" dlya vydeleniya yadra i periferij koncepta "druzhba" v yazykovom soznanii nositelej nemeckogo, anglijskogo i yakutskogo yazykov (na primere yakutskogo yazyka) [Yu.N. Karaulova "semantic gestalt" to highlight the core and peripheries of the concept "friendship" in the linguistic consciousness of speakers of German, English and Yakut languages (on the example of the Yakut language)]. *Sociosfera*, 2017, no. 4, pp. 108–111.

16. Kozhara O. V. *Mnogoznachnost' vs omonimiya: stroenie associativnogo polya i struktura mnogoznachnosti [Polysemy vs. Homonymy: Associative Field Structure and Polysemy Structure]*. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika = News of Saratov University. A new series. Series: Philology. Journalism*, 2018, vol. 18, no. 4, pp. 414-419. <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2018-18-4-414-419>.

17. Karaulov Yu.N. [National mentality indicators in associative verbal net]. *Yazykovoe soznanie i obraz mira [Language Consciousness and Picture of the World]*. Moscow, Institut yazykoznaneya RAN Publ., 2000, pp. 191-206 (In Russ.).

18. Ufimceva N.V., Balyasnikova O.V., Cherkasova G.A. [The structure and content of the image "law" in language consciousness of Tatars-bilinguals (experimental research)]. *Russkij yazyk v inoyazychnom okruzenii: sovremennoe sostoyanie, perspektivy razvitiya, kul'turno-rechevye problemy [The Russian Language in Foreign Language Speaking Environment: Contemporary Status and Perspectives, Cultural and Speech Issues]*. Ehlista, 2016, pp. 228-237 (In Russ.).

19. Svinchukova E. G. *Sem'ya v russkoj i tatarskoj kul'ture (psiholingvisticheskij analiz) [Family in russian and tatar cultures (psycholinguistic analysis)]*. *Voprosy psiholingvistiki = Questions of Psycholinguistics*, 2017, no. 34, pp. 76–85.

20. Cherkasova G.A., Ufimceva N.V. *Russkij regional'nyj associativnyj slovar' tezaurus (EVRAS)* [Russian regional associative dictionary thesaurus]. Moscow, 2014, vol. 1. pp. 215-216.

21. Ufimceva N.V., Cherkasova G.A., Karaulov Yu.N., Tarasov E.F. *Slavyanskij associativnyj slovar': russkij, belorusskij, bolgarskij, ukrainskij* [Slavic associative dictionary: Russian, Belarusian, Bulgarian, Ukrainian]. Moscow, 2004. 800 p.

22. Tanygina E. A. *Obraz cveta v soznanii nositelya russkoj kul'tury (na primere cvetooboznacheniya rozovyy)* [The image of color in the mind of a bearer of Russian culture (on the example of color naming pink)]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* = *Bulletin of Irkutsk State Linguistic University*, 2011, no. 4, pp. 69-75.

23. Tanygina E. The Inner Image of Russian Color Term *черный* (Black) (Experimental Study). *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (CILDIAH 2019)*, 2019, vol. 69. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900117>.

Информация об авторах / Information about the Authors

Таныгина Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: eabel@yandex.ru,
Researcher ID: 0000-0002-5488-4185

Elena A. Tanygina, Candidate of Sciences (Philological), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: eabel@yandex.ru,
Researcher ID: 0000-0002-5488-4185

Юдина Дарья Николаевна, студент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: udinad999@gmail.com

Darya N. Yudina, Student, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: udinad999@gmail.com

Оригинальная статья / Original article

УДК 81'139

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-78-91>

Языковые способы создания коммуникативно-прагматического эффекта в современном научно-методическом медиадискурсе

В. Я. Шабалина^{1,2} ✉

¹Вятский государственный университет,
ул. Московская, д. 36, г. Киров 610000, Российская Федерация

²Институт развития образования Республики Татарстан
ул. Большая Красная, д. 68, г. Казань 420015, Российская Федерация

✉ e-mail: sh_ver@mail.ru

Резюме

Цель исследования. В статье поставлена цель выявить в научно-методическом медиадискурсе те способы его языкового оформления, которые могут обеспечить эффективность коммуникации и стимулировать применение адресатом полученной информации в собственной практике в перспективе.

Методы. Применялся метод дискурс-анализа, позволяющий рассмотреть как различные виды прагматического эффекта, так и языковые способы его достижения. Данный метод также позволил при анализе материала прогнозировать рецептивное когнитивное пространство личности воспринимающего субъекта, на которого рассчитан тот или иной эффект. Таким образом, учитывались как прагматические интенции авторов текстов, так и фактор их целевой аудитории. Также применялся традиционный метод систематизации и классификации данных, полученных приемом сплошной выборки.

Результаты. Установлено, что в качестве прагматических установок авторы текстов предполагают вызвать «в отложенном режиме» ответную реакцию адресата-профессионала, обусловленную его когнитивными способностями к переработке новой информации и ее практическому использованию. В выявленных фактах отражается процесс экспансии способов речевого воздействия, характерных для дискурса массовой коммуникации. Типичными для научно-методического дискурса являются такие лингвокогнитивные приемы, как апелляция к авторитету, пресуппозиции, побуждение к активной когнитивной деятельности, а также языковые приемы создания стилистических эффектов: заинтересованности (привлечения внимания), интертекстуальности, словесной наглядности, эмоционального сопереживания, доверия, полемики и прямого разговора, присутствия и сопричастности.

Заключение. В области педагогического и, в его рамках, методического дискурса наблюдается процесс дискурсивной конвергенции, который благодаря применению типичных языковых средств достижения выявленных коммуникативно-прагматических эффектов приобретает черты научно-популярного изложения (особенно за счет способов диалогизации), предлагая педагогическому сообществу методологические основы для будущих образовательных проектов.

Ключевые слова: научно-методический медиадискурс; коммуникативно-прагматический эффект; языковые способы достижения эффекта; дискурс-анализ; дискурсивная конвергенция.

Благодарность: Автор выражает глубокую благодарность доктору филологических наук, профессору Колесниковой Ольге Ивановне за советы и рекомендации в процессе написания работы.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Шабалина В. Я. Языковые способы создания коммуникативно-прагматического эффекта в современном научно-методическом медиадискурсе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 78-91. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-78-91>.

Статья поступила в редакцию 16.06.2023 Статья подписана в печать 28.07.2023

Статья опубликована 24.10.2023

Linguistic Ways of Creating a Communicative and Pragmatic Effect in the Modern Scientific and Methodological Media Discourse

Vera Ya. Shabalina^{1,2} ✉

¹Vyatka State University,
Moskovskaya Str., 36, Kirov 610000, Russian Federation

²Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan
68 Bolshaya Krasnaya Str., Kazan 420015, Russian Federation

✉ e-mail: sh_ver@mail.ru

Abstract

The purpose of the study. The article aims to identify in the scientific and methodological media discourse those ways of its linguistic design that can ensure the effectiveness of communication and stimulate the use of the information received by the addressee in his own practice in the future.

Methods. The method of discourse analysis was used, which allows us to consider both different types of pragmatic effect and linguistic ways to achieve it. This method also made it possible, when analyzing the material, to predict the receptive cognitive space of the personality of the perceiving subject for whom this or that effect is calculated. Thus, both the pragmatic intentions of the authors of the texts and the factor of their target audience were taken into account. The traditional method of systematization and classification of the data obtained by the continuous sampling technique was also used.

Results. It is established that, as pragmatic attitudes, the authors of the texts propose to cause a "delayed response" of the addressee—a professional, due to his cognitive abilities to process new information and its practical use. Based on these attitudes, the choice of effective methods is based on the expansion of the methods of speech influence characteristic of the discourse of mass communication. Typical methods of scientific and methodological discourse are linguocognitive techniques (appeal to authority, presupposition, inducement to active cognitive activity), as well as linguistic techniques for creating stylistic effects: interest (attracting attention), intertextuality, verbal clarity, emotional empathy, trust, polemics and direct conversation, presence and involvement.

Conclusion. In the field of pedagogical and, within its framework, methodological discourse, there is a process of discursive convergence, which, thanks to the use of typical linguistic means to achieve the identified communicative and pragmatic effects, acquires the features of popular scientific presentation (especially due to the methods of dialogization), offering the pedagogical community methodological foundations for future educational projects.

Keywords: scientific and methodological media discourse; communicative and pragmatic effect; linguistic ways to achieve the effect; discourse analysis; discursive convergence

Acknowledgement: The author expresses deep gratitude to the Doctor of Philology, Professor Olga Ivanovna Kolesnikova for advice and recommendations in the process of writing the work.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Shabalina V. Ya. Linguistic Ways of Creating a Communicative and Pragmatic Effect in the Modern Scientific and Methodological Media Discourse. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 78–91 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-78-91>.

Received 16.06.2023

Accepted 28.07.2023

Published 24.10.2023

Введение

В современной дискурсологии активно исследуется педагогический дискурс (см. работы В.И. Карасика, Е.В. Комлевой, Т.В. Ежовой [1–3]), который также называется образовательным (А.А. Га-

бец, О.М. Сметанина, Б.В. Пеньков [4–6]) или дидактическим (М.Ю. Олешков, Т.Н. Балабанова [7–8]). В рамках дискурса, применяемого в образовательной сфере, используются определения учебно-педагогический, научно-образовательный, учебно-дидактический, образовательно-

педагогический, университетский, академический, школьный и другие. Как правило, в исследованиях данных разновидностей дискурса представлена одна адресная группа – обучающиеся, причем, в основном, школьники либо студенты. Однако в педагогическом дискурсе можно выделить такую разновидность, специфику которой обуславливает прагматическая нацеленность не на обучающегося, а обучающего (учителя). Как показывают наблюдения, в системе дополнительного профессионального образования эта разновидность представлена главным образом в виде научно-методического дискурса, который в лингвистических исследованиях отдельно не освещался. Для описания его сущности прежде всего нужно разграничить научно-методический и учебно-методический дискурсы по коммуникативно-прагматическим признакам. В нашей предыдущей работе такая попытка реализована на основании ряда выявленных нами специфических когнитивно-прагматических параметров, главный из которых состоит в адресной аудитории: именно к когнитивным способностям учителя апеллируют целенаправленные речевые действия (подробнее в [9]). Сущность когнитивных способностей адресата мы видим в работе механизмов по переработке информации, которая носит характер научно-теоретических рекомендаций, и ее творческом внедрении в практику обучения школьников

В научно-методическом дискурсе совмещаются признаки отдельных типов дискурсов – академического и педагогического: авторы такой его формы, как методические пособия и рекомендации для педагогов, применяют специальные средства создания эффективного дискурсивного пространства. Когнитивной основой эффективности здесь предлагается считать не только обработку получаемой информации о новых подходах к организации образовательного процесса, но и

выбор предлагаемых способов решения поставленных автором задач.

Актуальность темы статьи аргументируется тем, что в таком смешанном виде дискурса, как научно-методический, для реализации поставленных целей адресант (высококвалифицированный научный работник) чаще всего формулирует проблемы, связанные с новыми направлениями развития общества, и предлагает методологические основы либо конкретные формы, модели, советы, которые адресат самостоятельно внедряет или реализует в своей профессиональной деятельности. Языковое воплощение того и другого предполагает применение особых приемов и средств, которые формируют в сознании адресата когнитивную основу в виде пресуппозиций, необходимых для успешного применения новых образовательных трендов в школьной практике.

Цель исследования – выявление в научно-методическом медиадискурсе тех способов его языкового оформления, которые могут обеспечить эффективность коммуникации и стимулировать применение адресатом полученной информации в перспективе.

Нельзя не отметить высокую степень изученности коммуникативно-прагматического пространства воздействия речи учителя в педагогическом дискурсе (см. [10–11]). В частности, важен такой предложенный Ю.В. Щербининой прагматический параметр гармонизации педагогического дискурса, как «обеспечение содержательной связи и воплощение практического аспекта педагогического дискурса» [11, с. 167]. На наш взгляд, данный параметр может послужить базовым принципом обоснования коммуникативно-прагматического эффекта в научно-методическом дискурсе, в котором для повышения эффективности используются определенные языковые способы достижения прагматической цели как на когнитивном, так и на языковом уровнях. К когнитивному уровню можно отнести апелляцию к авторитету и фонду общих знаний, семантическую пресуппозицию,

которая понимается как зона пересечения когнитивных пространств коммуникантов. Языковые способы достижения эффекта выражаются на лексическом, стилистическом, грамматическом уровнях. Коммуникативно-прагматический эффект трактуется нами как результат реализации интенции автора актуализировать проблемы современного образования и вызвать определенные ответные реакции адресата.

Необходимо подчеркнуть, что целевой аудиторией в научно-методическом дискурсе являются педагоги, которые обладают способностью «получить» новые актуальные научно-методологические знания из предлагаемого источника, интерпретировать их и применить в своей практике.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели исследовались тексты, размещенные на сайте одного из ведущих учреждений дополнительного профессионального образования – Института развития образования Республики Татарстан, осуществляющего методическую поддержку практикующих специалистов. Был рассмотрен языковой материал трех методических изданий, размещенных на сайте института в открытом доступе [12–14].

В ходе исследования применялся метод дискурс-анализа для выделения языковых способов, используемых продуцентами для достижения разного рода прагматических эффектов, а также рассмотрения такого экстралингвистического фактора прагматики дискурса, как рецептивное когнитивное пространство личности адресата, на которого рассчитан тот или иной эффект. Кроме того, использовались такие приемы описательного метода, как систематизация и классификация полученных данных.

Результаты и обсуждение

В. И. Карасик, рассматривая дискурсивную конвергенцию в институциональном общении, говорит об экспансии

различных типов дискурса в другие сферы коммуникации [15] и, в частности, о расширении использования свойств медийного дискурса. Научно-методический дискурс не является исключением, поскольку, находясь в рамках медиатизированного образовательного дискурса, он также подвергается трансформации. Как отмечает Е.П. Буторина, причина перехода образовательного дискурса в новый формат заключается в изменении технологий коммуникации и стремлении привлечь и удержать внимание аудитории [16]. Следует отметить, что переход в медийную сферу обусловил «проникновение» в научно-методический дискурс и тех способов достижения коммуникативно-прагматического эффекта, которые характерны для других дискурсов.

Для эффективности взаимодействия коммуникантов необходим, как отмечает И. А. Стернин, выбор «подходящего, адекватного способа речевого воздействия на личность в конкретной коммуникативной ситуации», а также умение «правильно сочетать различные способы речевого воздействия в зависимости от собеседника и ситуации общения» [17, с. 3].

Прагматическую составляющую научно-методического медиадискурса можно определить как *реализацию иллюкутивной силы высказывания автора*. Иллюкутивная сила подразумевает успешное и результативное выражение коммуникативного намерения адресанта, реализованного в достижении определённого перлокутивного эффекта. В случае научно-методического дискурса иллюкутивная сила заключается а) в побуждении адресата к напряженной когнитивной деятельности (В то же время **без понимания** этих терминов, способов интеграции их с дидактикой **педагоги не смогут найти** общий язык с разработчиками цифровых инструментов и учащимися, для которых многие из них уже привычны. *Ценность книги заключается в постановке проблем и описании рисков, с которыми неизбежно встретится педагогическое сообщество в процессе стремительного вхож-*

дения в цифровой мир); б) умелом и целенаправленном оказании помощи в выборе профессиональных инструментов (*данный выпуск поможет учителю проникнуть вглубь новых возможностей, предлагаемых специалистами высокого класса в области цифровых технологий, расширить свои знания и понимание новых инструментов*), и в целом – в повышении уровня профессиональных компетенций педагога (*данное издание мы рассматриваем как одну из форм повышения квалификации педагогов*).

Следует подчеркнуть, что современный научно-методический медиадискурс предполагает особые профессиональные (в том числе психологические) качества реципиентов, включающие дидактические компетенции педагогов. В такого рода компетенции входят умение эффективно отбирать нужный материал из огромного количества предоставляемой информации, готовность к эмоциональному отклику и психологическому присоединению, суггестивные способности [18].

Коммуниканты в научно-методическом медиадискурсе выполняют стандартную нормативную коммуникативную роль, характеризующуюся ролевым неравноправием [19]. Для достижения перлокутивного эффекта необходим выбор релевантных способов языкового выражения авторского замысла, который зависит от предполагаемого воздействия на культурологическом, социальном и психологическом уровнях. Как установлено нами с помощью дискурс-анализа, в языковом материале научно-методического дискурса преобладает жанр инициативного инструтива. Такой жанр, в интерпретации В.И. Карасика, предполагает наличие «упреждающего предложения относительно решения некоторых вопросов» [20, с. 152]. Содержательная специфика объекта нашего исследования заключается в том, что эти вопросы касаются вопросов внедрения в образовательный процесс новых инструментов (в том числе цифровых), методов и приемов обучения, цифровой дидактики, моделей орга-

низации образовательного и воспитательного процессов, управления данными процессами и образовательной организацией, создания образовательной экосистемы в условиях цифровой трансформации системы образования и т.д.

В прагматической пресуппозиции когнитивной сферы сознания адресанта научно-методического медиадискурса всегда содержится расчет на эффект, заключающийся в побуждении читателей к определенным педагогическим действиям, управленческим решениям, тем или иным изменениям образовательных отношений.

Л.А. Киселева отмечает, что прагматический эффект может быть планируемым и непланируемым, а также положительным, когда достигается полная реализация коммуникативного намерения, или отрицательным, когда результат противоположен намеченному [21]. Чтобы достичь планируемого положительного прагматического эффекта в научно-методическом медиадискурсе, продуценту речи необходимо адекватно оформлять материал с точки зрения прагматики, лексики и грамматики, учитывать объем словарного запаса реципиента, с помощью языковых средств вызывать нужные ассоциации и содействовать устранению коммуникативной некомпетентности (о некомпетентности такого рода см. подробнее в [22]). Известно, что эффективности коммуникации во многом способствует общность апперцепционной базы ее субъектов. Однако в нашем материале присутствует еще одна составляющая, оказывающая влияние на адекватное восприятие методического продукта адресатом: билингвальность коммуникантов, обусловленная спецификой национального состава населения республики и поддерживаемая на официальном уровне (второй государственный язык в Республике Татарстан – татарский). Для избежания когнитивного искажения при передаче, восприятии и понимании информации речевая коммуникация должна об-

ладать ясностью, информативностью, логичностью, точностью, правильностью, уместностью, выразительностью, образностью, доступностью. Данные качества речи необходимы, чтобы, с одной стороны, не потерять иллюкативную силу, а с другой стороны, достичь прагматического эффекта дискурса. Во многих случаях именно поэтому в научно-методическом медиадискурсе используются некоторые способы речевого воздействия, характерные для массмедиа в целом.

Таким образом, можно сформулировать прагматические задачи научно-методического медиадискурса следующим образом: *языковые средства текста должны носить инструктивный характер, иметь направленность на перлокутивный эффект, состоящий в воздействии на эмоции, когницию и поведение адресата с целью вызывать ответную реакцию адресата речи (педагога)*. Под ответной реакцией здесь понимается конечный – «отложенный» во времени и пространстве – *результат коммуникации, а именно повышение уровня профессиональных компетенций адресата в процессе получения и обработки актуальной научной информации, то есть ее интерпретации в педагогическом ключе*. Прагматическое назначение дискурса этого вида состоит в своеобразном «запуске» когнитивной деятельности адресата для поиска решения дидактических задач, который зависит от создаваемых в коммуникативно-речевом пространстве дискурса эффектов.

Как показывают результаты проведенного анализа, выбор языковых способов повышения его результативности определяет направленность адресанта на следующие эффекты, формируемые в коммуникативно-речевом пространстве научно-методического дискурса: *эффект заинтересованности (привлечения внимания адресата); эффект побуждения к активной когнитивной деятельности; эффект интертекстуальности; эффект словесной наглядности; эффект эмоционального сопереживания; эффект дове-*

рия; эффект полемики и прямого разговора; эффект присутствия. Кроме второго из названных видов коммуникативно-прагматического эффекта, все остальные характерны для медиадискурса в целом, что не может не подтвердить тезис о дискурсивной конвергенции.

Обратимся к дискурсу массовой коммуникации как к ключевому источнику экспансии способов речевого воздействия в другие ее виды. Учитывая прагматическую цель массмедиа, «важно так вербализовать факт, чтобы у читателя в момент чтения заголовка создавался определенный ментальный образ ситуации» [23, с. 131]. Это утверждение справедливо в отношении репрезентации информационного ядра не только в новостных, но и других медиатекстах, в том числе нашей эмпирической базы. Так, название методического продукта «*“Точка кипения”*»: смешанное обучение – технология XXI века» [12] призвано вызвать у читателя ассоциативный ряд: кипение – бурление, «взрыв мозга», активный процесс, переход в другое агрегатное состояние, – и тут же «приземляет» его, отсылая к сути рассматриваемой проблемы. Название издания «*Цифровая трансформация: ветер перемен*» [13] отражает постепенный, но неизбежный характер наступающих преобразований. А метафора *ветер перемен* вызывает ассоциативный ряд, связанный с положительными изменениями (не буря, не вихрь, не смерч, а, как в тексте песни, послужившей источником прецедентности, ветер: «он придет, он будет добрый, ласковый, ветер перемен»). В заглавии методического пособия «*Бег времени в цифровое образование*» [14] за счет трансформации устойчивого сочетания *ход времени* подчеркивается динамика и стремительность наступающих перемен. Все эти названия эксплицируют неизбежность цифровизации образования и побуждают читателя включиться в этот процесс прямо сейчас. Таким образом, прецедентные средства креативно преобразуют прямой смысл и

позволяют достичь сразу двух эффектов: эффекта заинтересованности (привлечения внимания адресата) и эффекта интертекстуальности («оживления» ассоциативно-семантических связей разных текстов / высказываний).

Репрезентируя неизбежность появления новых профессий и «отмирания» старых (цель продуцента – «подтолкнуть» реципиента к использованию в обучении современных методов и средств), авторы часто апеллируют к эффекту словесной наглядности, достигая его разными языковыми средствами. Так, в «Точке кипения...» авторы приводят описание рисунка детей на лужайке, держащих в руках планшеты. Ничего необычного – на первый взгляд. Но рисунок сделан в 1968 году, когда электронно-вычислительные машины занимали не один десяток квадратных метров площади. Адресант подчеркивает стремительность научно-технического прогресса двумя риторическими восклицаниями: *«Фантазия, которая спустя полвека стала реальностью дня!»* и *«Форсайт-прогноз об использовании персональных мобильных устройств для образования детей был сделан еще до появления ноутбуков!»* [12, с. 4].

В «Цифровой трансформации...» авторы иллюстрируют тезис о технологической революции визуализацией факта вытеснения некогда процветавшей профессии кучера и ямщика «модной причудой» начала XX века – автомобилем [13]. Пример ориентирован в большей степени на старшее поколение, которое еще помнит по фильмам и художественным произведениям расцвет гужевого транспорта. Для более молодой аудитории учителей эффективнее будет аналогия с уходящей профессией туристического агента, поскольку молодежь активнее использует онлайн-сервисы и путешествует самостоятельно. Заключительный риторический вопрос (*«На смену одним профессиям приходят новые профессии, о которых ещё 5 или 10 лет назад никто не слышал,*

а что будет через лет 10–20 или 30?») закрепляет эффект словесной наглядности, усиливая воздействие средств визуализации (рисунков).

Авторы «Бега времени в цифровое образование» ориентированы на молодых педагогов (что отражено и в названии, и в примерах, которые связаны с современными технологиями). Такому адресату через коммуникативное действие «объяснение» в научно-популярной форме уже в названии обещают показать, «как, используя инструменты цифровой экономики, сохранить смыслы образования и ценности воспитания личности» [14, с. 2]. Текст явно рассчитан на эффект доверия: во-первых, почти всё изложение строится в форме диалога с выделением вопроса-зачина, например: *«Чему надо учиться для конкуренции с «умными машинами?»*, и ответа в виде аргументированной информации. На наш взгляд, такой способ репрезентации заголовочных элементов текста нацелен на когнитивный импульс реципиента и предполагаемую реакцию – осознанное погружение в текст. Эффективности достижения данной прагматической цели способствуют вопросительные местоименные слова: *Каковы же социальные и психологические аспекты цифровой среды и как реагировать образованию на цифровизацию в рамках стратегий развития? Что такое новые принципы обучения в цифровую эпоху? Как подготовить следующее поколение к неопределенности происходящего в цифровом мире, на рынке труда и социальных системах? Какие методы обучения нам нужно использовать, чтобы как преподавателям быть более эффективными в условиях цифрового мира?* В то же время данный способ направлен на создание эффекта заинтересованности.

Во-вторых, одним из факторов эффективной реализации прагматического «расчета» на интерпретационную деятельность в сознании молодежной аудитории выступает следующий способ, включающий лексико-грамматические

средства, которые, на наш взгляд, соответствуют особенностям восприятия адресата эпохи клипового мышления. Это главным образом сверхфразовые единства, включающие в зачине номинативные конструкции, репрезентирующие текстовый фрагмент-информему (*Немного впечатляющих цифр*). Далее следуют фактические данные, реализуемые в клишированных словах и словосочетаниях: *Мировой оборот..., по подсчетам..., продано..., прогноз составляет..., увеличивается..., достигнет...* Подобные единства, с одной стороны, обеспечивают эффект словесной наглядности и, с другой стороны, создают дискурсивную точность, которой отличается научный дискурс.

Для устранения когнитивных искажений, возможных при недостаточном уровне развития критического мышления реципиентов, авторы научно-методического медиадискурса используют прямые и косвенные способы сопоставления фактов, обеспечивая содержательную связь и четкость логической линии их изложения: *с одной стороны..., с другой стороны...; кроме того...; более того...; плюсы и минусы цифровизации образования; подводные камни...; этой же цели служат многочисленные риторические вопросы (Революция роботов набирает обороты, но соответствует ли она нашим человеческим ценностям? Как мы должны учить следующее поколение?)*.

Применение в тексте языковых способов выражения комплиментарности (например: *В любую эпоху, и в цифровую в том числе, понятно, что педагогически одаренные и талантливые учителя имеют свою выраженность жизненной формулы и своего профессионального благополучия и качества работы. Это происходит у учителя на каждом этапе профессионального становления*) содержит элемент манипулятивности адресатом и должно, на наш взгляд, привести к запланированному коммуникативно-прагматическому эффекту побуждения к ак-

тивной когнитивной деятельности с последующим применением ее результатов на практике (*...если вы понимаете прошлые события и знания, то сможете решать будущие проблемы, применяя старые доктрины в новой ситуации; давайте задумаемся с точки зрения нового вектора критического мышления ...*).

Эффекта эмоционального сопереживания позволяет достичь использование способов эмоционально-интеллектуального вовлечения адресата в соразмышление над актуальнейшими проблемами современности. К таким способам относятся фиксируемые в дискурсе элементы высказываний, в которых выражается субъективное отношение автора к происходящему в образовании, например: *страшно даже подумать, что бум чат-ботов сможет внедриться и в образовательное пространство настолько, что ученик и учитель раздвинут дистанцию своего общения; признаемся абсолютно честно...; трудно не признать...; как это ни печально звучит...*.

Отметим также, что рассмотренный выше эффект доверия предполагает наличие авторитетного источника, который придает достоверный характер информации и усиливает ее значимость. Адресант апеллирует к доктринальным документам (*Флагманская европейская стратегия информационных компьютерных технологий – Digital Agenda for Europe – гласит, что к 2020 году 90 % профессий будут требовать от кандидата на рынке труда высочайших навыков ИТ*); к документам всемирных организаций (*Международный экспертный совет Всемирного экономического форума по вопросам будущего программного обеспечения и общества опубликовал отчет...; Этим измерениям соответствует принятая ЮНЕСКО новая классификация форм непрерывного образования*); к результатам исследований университетов мирового уровня (*исследование Оксфордского университета – The Future Of Employment: How Susceptible Are Jobs To*

Computerisation, – в котором...); к мнению всемирно известных уважаемых персон – ведущих экспертов, ученых, бизнес-деятелей (по прогнозу ведущих экономистов мира...; Билл Гейтс, основатель Microsoft, высказывал не раз мнение...; профессор Стенфордского университета Патрик Сеппс... видел...).

Следует отметить, что отсылка к директивным и нормативно-правовым документам, регламентирующим образовательную деятельность, также производит эффект доверия: *Следует отметить, что с внедрением процесса цифровизации, появлением понятий «электронное обучение» (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»...); 29 декабря 2010 года был принят Федеральный закон № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». В этом законе...*

Поскольку прагматический функционал научно-методического медиадискурса предполагает диалогичность коммуникативной деятельности, это учитывается его продуцентами. При этом авторам необходимо не просто достичь эффекта полемики и прямого разговора, а побудить реципиента к принятию предлагаемой точки зрения, что достигается с помощью вводных конструкций, прямого обращения, модальных и предписывающих глаголов, побудительных конструкций: *современный учитель, конечно, понимает...; согласитесь, что...; если у вас есть другие аргументы, мы готовы их обсуждать и задумываться, можно спорить или соглашаться..., надеемся организовать живой разговор..., мы непременно обсудим..., а пока подумайте; рекомендуем... вчитываться; не следует упускать из внимания...; принимайте активное и действенное участие в борьбе с буллингом.*

Этой же цели служат языковые средства моделирования кооперативного общения, реализуемые в форме неэксплицируемого или вербализуемого место-

имения «мы» как способе выразить единство усилий и мыслей агентов дискурса, чаще всего в глаголах будущего и настоящего времени во множественном числе. Они создают эффект присутствия: *приведем в обобщенном виде основные идеи...; рассмотрим ... подробнее; перечислим и обсудим те проблемы...; планируем представить...; когда мы смотрим на..., то видим...; согласимся с этим фактом.*

Близок к эффекту присутствия эффект сопричастности, который достигается путем использования отсылки к обобщенному образу профессиональной среды (*Педагоги всего мира, в какой бы географической точке они ни занимались педагогическим трудом, стали обсуждать необходимость запуска нового ресурса... В целом, мировое педагогическое сообщество, так же, как и другие специалисты в области «человек – человек», не дистанцируется от задач, поставленных временем, и активно в деловых коммуникациях с экспертами информационной отрасли*); средствами диалогизации (*Спросите себя: знаете ли вы о девяти этических проблемах в искусственном интеллекте? Согласитесь, что «неуклюжие гиганты» плохо подходят для неопределенной, другой и быстро меняющейся среды*); типичным способом выражения совета в форме повелительного наклонения (*Если вы решились использовать модель «Перевернутый класс», то воспользуйтесь пошаговым руководством*).

Таким образом, рассмотренные нами коммуникативно-прагматические эффекты достигаются описанными выше способами, используемыми для повышения эффективности дистантной (через книгу, в том числе электронную) коммуникации. Они призваны в конечном итоге решить основную задачу продуцента научно-методического дискурса: достижение положительного перлокутивного эффекта, а именно повышения профессионального уровня адресата путем «мягкой» коррекции языковой, речевой и коммуникативной некомпетентности, функциональной

неграмотности, а также направления «когнитивных импульсов» к критической аналитической деятельности, способствующей выбору рекомендуемых адресантом средств и приемов для применения в педагогической практике.

Выводы

Медиадискурс охватывает сегодня практически все сферы жизни и деятельности человека, в том числе образование, что обусловило медиатизацию и научно-методического дискурса как подвида педагогического дискурса в рамках образовательного. Данное явление выражается, в частности, в установленных нами коммуникативно-прагматических эффектах, которые говорят об экспансии элементов дискурса массовой коммуникации в специфичную сферу профессионального образования, а точнее, сферу повышения квалификации педагогов.

Для реализации своих интенций адресанты научно-методического дискурса используют релевантные способы повышения его эффективности и достижения цели. Отмечено, что установка на созда-

ние прагматического эффекта реализуется ими путем применения определенных способов языкового оформления дискурса, которые можно отнести к лингвокогнитивным приемам (апелляция к авторитету, пресуппозиции, побуждение к активной когнитивной деятельности), а также к средствам создания стилистических эффектов, характерных для массовой коммуникации: заинтересованности (привлечения внимания), интертекстуальности, словесной наглядности, эмоционального сопереживания, доверия, полемики и прямого разговора, присутствия, сопричастности. Таким образом, дискурсивная конвергенция проникает и в область педагогического, и, в его рамках, методического дискурса, который благодаря применению типичных языковых средств достижения этих эффектов приобретает отчетливые черты научно-популярного изложения (особенно в способах диалогизации), предлагая педагогическому сообществу методологические основы для будущих образовательных проектов.

Список литературы

1. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики : сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1999. С. 3–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23901775> (дата обращения: 01.06.2023)
2. Прагматика профессионального дискурса / под ред. Е. В. Комлевой. СПб.: Реноме, 2022. 240 с.
3. Ежова Т.В. Педагогический дискурс как средство гуманизации профессиональной позиции будущего учителя // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 10 (210). С.46–49. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30764258_10650613.pdf (дата обращения: 01.06.2023).
4. Габеев А.А. Интердискурсивность как ингерентное свойство институционального дискурса (на примере образовательного дискурса) // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 4. С. 107–113. <https://doi.org/http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-4-107-113>
5. Сметанина О.М. Микро- и макроуровень образовательного дискурса / Ученые записки: сб. Нижний Новгород. 2016. С. 336–348. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28287985_43520333.pdf

6. Пеньков А.А. Признаки институционального дискурса: образовательный дискурс // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2009. № 4. С. 63–68. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15140094_98414895.pdf
7. Олешков М.Ю. Психолого-педагогические основы моделирования процесса дидактической коммуникации. // Модернизация российского образования. Проблемы и перспективы дополнительного профессионального образования. Новосибирск, 2005. С. 196–201. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osnovy-modelirovaniya-protssessa-didakticheskoy-kommunikatsii> (дата обращения: 06.06.2023).
8. Балабанова Т.Н. Педагогический дискурс как разновидность дидактического // Гуманитарные научные исследования. 2018. № 11. URL: <https://human.snauka.ru/2018/11/25260> (дата обращения: 01.06.2023).
9. Шабалина В.Я. Когнитивно-прагматические параметры научно-методического дискурса // Когнитивные исследования языка. 2023. Вып. № 3 (54). С. 570–574.
10. Герасимова С.А. Коммуникативные стратегии в педагогическом дискурсе. М., 2018. 97 с. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37060806_19181497.pdf (дата обращения: 06.06.2023).
11. Щербинина Ю.В. Основные направления гармонизации педагогического дискурса // Преподаватель XXI век. 2009. № 1 (1). С. 162–169. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-garmonizatsii-pedagogicheskogo-diskursa> (дата обращения: 06.06.2023).
12. Яковенко Т.В., Скобельцына Е.Г. «Точка кипения»: смешанное обучение – технология XXI века. Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ. 2019. 80 с. URL: <https://disk.yandex.ru/i/wCKq36jrzsGKdw> (дата обращения: 01.06.2023).
13. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Цифровая трансформация: ветер перемен. Казань: ИРО РТ. 2020. 80 с. URL: <https://disk.yandex.ru/i/6DyAQiN52Rkf-w> (дата обращения: 01.06.2023).
14. Сибгатуллина И.Ф., Рябов О.Р. Бег времени в цифровое образование. Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ. 2019. 76 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1jR1P8sV1W5Bq699V8guHfBepSFD3l1Wm/view> (дата обращения: 01.06.2023).
15. Карасик В.И. Дискурсивная конвергенция // Лингвистическая линимология. Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. М., 2022. С. 32–39. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48313264_86847665.pdf (дата обращения: 06.06.2023).
16. Буторина Е.П. Медиатизация образовательного дискурса как изменение его регулятивных правил // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. Вып. 11. С. 3482–3486.
17. Стернин И.А. Основы речевого воздействия. Воронеж: Истоки, 2012. 178 с.
18. Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. М.: Психологический институт РАО. 356 с. URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/novaya-psihologiya-professionalnogo-truda-pedagoga-ot-nestabilnoy-realnosti-k-ustoychivomu-razvitiyu?i=1087834> (дата обращения: 06.06.2023).
19. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001. 252 с.
20. Карасик В.И. Инструктивы в сетевом дискурсе // Жанры речи. 2019. № 2(22). С. 148–153. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38236609_87105843.pdf (дата обращения: 06.06.2023).
21. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. 160 с.

22. Сиротинина О.Б. Следствия коммуникативной некомпетентности в разных сферах общения и в жизни страны // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2011. Вып. 11. С. 5–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sledstviya-kommunikativnoy-nekompetentnosti-v-raznyh-sferah-obshcheniya-i-v-zhizni-strany> (дата обращения: 06.06.2023).

23. Колесникова О.И. Прагматический аспект использования риторических средств в информационном медиадискурсе // Медиариторика и современная культура общения: наука-практика-обучение: сб. статей XXII Международной научной конференции / отв. редактор В.И. Аннушкин. М., 2019. С. 130–134. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37610977_60483224.pdf

References

1. Karasik V.I. [Characteristics of pedagogical discourse]. *Yazykovaya lichnost': aspekty lingvistiki i lingvodidaktiki. Sb. nauch. tr.* [Linguistic personality: aspects of linguistics and linguodidactics. Collection of scientific tr.]. Volgograd, Peremena Publ., 1999, pp. 3–18. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23901775> (accessed 01.06.2023)

2. *Pragmatika professional'nogo diskursa* [Pragmatics of professional discourse]; ed. by E. V. Komleva. Sankt-Peterburg, Renome Publ., 2022. 240 p.

3. Ezhova T.V. Pedagogicheskij diskurs kak sredstvo gumanizacii professional'noj pozicii budushchego uchitelya [Pedagogical discourse as a means of humanizing the professional position of a future teacher]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Orenburg State University*, 2017, no. 10 (210), pp. 46–49. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30764258_10650613.pdf (accessed 01.06.2023).

4. Gabec A.A. Interdiskursivnost' kak ingerentnoe svojstvo institucional'nogo diskursa (na primere obrazovatel'nogo diskursa) [Interdiscursivity as an inherent property of institutional discourse (on the example of educational discourse)]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologiya = Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology*, 2021, vol. 27, no. 4, pp. 107–113. <https://doi.org/http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-4-107-113>.

5. Smetanina O.M. [Micro- and macro-level of educational discourse]. *Uchenye zapiski. Sb.* [Scientific notes. Collection]. Nizhnij Novgorod, 2016, pp. 336–348 (In Russ.). Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_28287985_43520333.pdf

6. Pen'kov A.A. Priznaki institucional'nogo diskursa: obrazovatel'nyj diskurs [Signs of institutional discourse: educational discourse]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Lingvistika = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Linguistics*, 2009, no. 4, pp. 63–68. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_15140094_98414895.pdf

7. Oleshkov M.Yu. [Psychological and pedagogical foundations of modeling the process of didactic communication]. *Modernizaciya rossijskogo obrazovaniya. Problemy i perspektivy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Modernization of Russian education. Problems and prospects of additional professional education]. Novosibirsk, 2005, pp. 196–201 (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osnovy-modelirovaniya-protses-sa-didakticheskoy-kommunikatsii> (accessed 06.06.2023).

8. Balabanova T.N. Pedagogicheskij diskurs kak raznovidnost' didakticheskogo [Pedagogical discourse as a kind of didactic]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya = Humanitarian Sci-*

entific Research, 2018, no. 11. Available at: <https://human.snauka.ru/2018/11/25260> (accessed 01.06.2023).

9. Shabalina V.YA. Kognitivno-pragmatische parametry nauchno-metodicheskogo diskursa [Cognitive-pragmatic parameters of scientific and methodological discourse]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka = Cognitive Studies of Language*, 2023, no. 3 (54), pp. 570–574.

10. Gerasimova S.A. *Kommunikativnye strategii v pedagogicheskom diskurse* [Communicative strategies in pedagogical Discourse]. Moscow, 2018. 97 p. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_37060806_19181497.pdf (accessed 06.06.2023).

11. Shcherbinina Yu.V. Osnovnye napravleniya garmonizatsii pedagogicheskogo diskursa [The main directions of harmonization of pedagogical discourse]. *Prepodavatel' XXI vek = Teacher XXI century*, 2009, no. 1 (1), pp. 162–169. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-garmonizatsii-pedagogicheskogo-diskursa> (accessed 06.06.2023).

12. Yakovenko T.V., Skobel'cyna E.G. "Tochka kipeniya": smeshannoe obuchenie – tekhnologiya XXI veka ["Boiling point": blended learning – technology of the XXI century]. Kazan', 2019, 80 p. Available at: <https://disk.yandex.ru/i/wCKq36jrzsGKdw> (accessed 01.06.2023).

13. Nugumanova L.N., Yakovenko T.V. *Cifrovaya transformatsiya: veter peremen* [Digital transformation: the Wind of change]. Kazan', 2020. 80 p. Available at: <https://disk.yandex.ru/i/6DyAQiN52Rkf-w> (accessed 01.06.2023).

14. Sibgatullina I.F., Ryabov O.R. Beg vremeni v cifrovoe obrazovanie [Running time in Digital education]. Kazan': GAOU DPO IRO RT, 2019, 76 p. Available at: https://drive.google.com/file/d/1jR1P8sV1W5Bq699V8_guHfBepSFD3l1Wm/view (accessed 01.06.2023).

15. Karasik V.I. [Discursive convergence]. *Lingvisticheskaya limnologiya. Materialy Vse-rossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Linguistic limnology. Materials of the All-Russian Scientific Conference with international participation]. Moscow, 2022, pp. 32–39 (In Russ.). Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48313264_86847665.pdf (accessed 06.06.2023).

16. Butorina E.P. Mediatizatsiya obrazovatel'nogo diskursa kak izmenenie ego regulativnykh pravil [Mediatization of educational discourse as a change in its regulatory rules]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological Sciences. Questions of Theory and Practice*, 2022, vol. 15, is. 11, pp. 3482–3486.

17. Sternin I.A. *Osnovy rechevogo vozdejstviya* [Basics of speech influence]. Voronezh, Istoki Publ., 2012. 178 p.

18. *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noj real'nosti k ustoychivomu razvitiyu* [New psychology of professional work of a teacher: from unstable reality to sustainable development]. Moscow, Psihologicheskij institut RAO Publ., 356 p. Available at: <https://cyberleninka.ru/journal/n/novaya-psikhologiya-professionalnogo-truda-pedagoga-ot-nestabilnoj-realnosti-k-ustoychivomu-razvitiyu?i=1087834> (accessed 06.06.2023).

19. Sternin I.A. *Vvedenie v rechevoe vozdejstvie* [Introduction to speech effects]. Voronezh, 2001. 252 p.

20. Karasik V.I. Instruktiy v setevom diskurse [Instructions in online discourse]. *Zhanry rechi = Genres of speech*, 2019, no. 2(22), pp. 148–153. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38236609_87105843.pdf (accessed 06.06.2023).

21. Kiseleva L.A. *Voprosy teorii rechevogo vozdejstviya* [Questions of the theory of speech influence]. Leningrad, LGU Publ., 1978. 160 p.

22. Sirotinina O.B. [The consequences of communicative incompetence in different spheres of communication and in the life of the country]. *Problemy rechevoj kommunikacii. Mezhevuz. sb. nauch. tr.* [Problems of speech communication: inter-university collection of scientific tr.]. Saratov, 2011, is. 11, pp. 5–11. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sledstviya-kommuni-kativnoy-nekompetentnosti-v-raznyh-sferah-obscheniya-i-v-zhizni-strany> (accessed 06.06.2023).

23. Kolesnikova O.I. [The pragmatic aspect of the use of rhetorical means in information media discourse]. *Mediaritorika i sovremennaya kul'tura obshcheniya: nauka-praktika-obuchenie: sb. statej XXII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Media rhetoric and modern culture of communication: science-practice-training. Collection of articles of the XXII International Scientific Conference]; ed. by V.I. Annushkin. Moscow, 2019, pp. 130–134 (In Russ.). Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_37610977_60483224.pdf

Информация об авторе / Information about the Author

Шабалина Вера Яковлевна, аспирант, Вятский государственный университет, г. Киров, Российская Федерация; научный сотрудник, редактор, Институт развития образования Республики Татарстан, г. Казань, Российская Федерация,
e-mail: sh_ver@mail.ru,
ORCID: 0000-0001-5332-0989

Vera Ya. Shabalina, Post-Graduate Student of Vyatka State University, Kirov, Russian Federation; Researcher, Editor, Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russian Federation,
e-mail: sh_ver@mail.ru,
ORCID: 0000-0001-5332-0989

Оригинальная статья / Original article

УДК 81'23

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-92-107>

Эмоциональный интеллект как объект психолингвистического исследования

Т. В. Кружилина¹ ✉, И. Б. Кружилин¹, Л. Б. Кружилина²

¹Юго-Западный государственный университет

ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

²Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)

ул. Садовническая, д. 33, стр. 1, г. Москва 117997, Российская Федерация

✉ e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Резюме

Целью исследования является проведение теоретического психолингвистического анализа феномена «эмоциональный интеллект», в ходе которого планируется ответить на вопросы: 1) можно ли считать эмоциональный интеллект синкретичным психологическим феноменом или это всего лишь разновидность общего интеллекта; 2) как и когда в процессе онтогенеза происходит формирование эмоционального интеллекта; 3) в какой степени уровень сформированности эмоционального интеллекта коррелирует с уровнем развития речевой способности.

Методы. На основании теории речевой деятельности Л.С. Выготского, когнитивных, конструктивистских теорий онтогенеза языка, в частности, теории поэтапности и преемственности речевого и когнитивного развития проведены описательный и сопоставительный анализы моделей эмоционального интеллекта Майера-Саловея-Карузо, Гоулмана, Рувена Бар-Она и модели эмоциональной грамотности Штайнера. С позиций современной психолингвистики и психологии проанализирован процесс формирования способностей, составляющих суть феномена эмоциональный интеллект.

Результаты. Рассмотренные модели позволили выделить совпадающее во всех феноменологическое ядро – эмоции и их проявления. Все модели предполагают априорное наличие комплекса способностей по восприятию, контролю и пониманию своих собственных эмоций и эмоциональных состояний и того же у других людей. Доказано, что данные способности обладают континуальностью и преемственностью и формируются в комплексе всех социальных интеракций ребёнка параллельно когнитивному и речевому развитию. Вопрос о синкретичном характере феномена эмоционального интеллекта снимается.

Заключение. Формирование когнитивной архитектуры, составляющей частью которой являются рассмотренные нами феномены эмоционального интеллекта, речевой способности и модели психического, происходит согласно общим закономерностям и универсалиям когнитивного, речевого и психического онтогенеза. Эмоциональный интеллект не является обособленным психологическим образованием, но служит маркером развития перечисленных выше функций, он является «побочным» продуктом когнитивного, речевого и психического развития ребёнка в норме.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; интеллект; онтогенез речевой деятельности; когнитивные способности; модель психического.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Кружилина Т. В., Кружилин И. Б., Кружилина Л. Б. Эмоциональный интеллект как объект психолингвистического исследования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 92-107. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-92-107>.

Статья поступила в редакцию 05.07.2023

Статья подписана в печать 14.08.2023

Статья опубликована 24.10.2023

Emotional Intelligence As an Object of Psycholinguistic Research

Tatiana V. Kruzhilina¹ ✉, Igor B. Kruzhilin¹, Lada B. Kruzhilina²

¹ Southwest State University

50 let Oktyabrya Str., 94, Kursk 305040, Russian Federation

² Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art)

33, p. 1, Sadovnicheskaya Str., Moscow 117997, Russian Federation

✉ e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Abstract

The purpose of research is to conduct a theoretical psycholinguistic analysis of the phenomenon of "emotional intelligence", and to answer the following questions: 1) if emotional intelligence can be considered a syncretic psychological phenomenon or is it just a kind of general intelligence; 2) how and when emotional intelligence is formed in the process of ontogenesis; 3) to what extent the level of formation of emotional intelligence correlates with the level of development of speech ability.

Methods. On the basis of L.S. Vygotsky's theory of speech activity, cognitive, constructivist theories of language ontogenesis, in particular, the theory of phasing and continuity of speech and cognitive development, a descriptive and comparative analyses of the models of emotional intelligence of Mayer-Salovey-Caruso, Goleman, Reuven Bar-On and the model of emotional literacy of Steiner is carried out. From the standpoint of modern psychology and psycholinguistics, the process of forming the abilities that make up the essence of the phenomenon of emotional intelligence is analyzed.

The results. The considered models allowed us to identify a phenomenological core – emotions and their manifestations – that coincides in all. All models assume a priori the presence of abilities to perceive, control and understand their own emotions and emotional states and those in other people. It is proved that these abilities have continuity and are formed in the complex of all social interactions of the child in parallel with cognitive and speech development. The matter of the syncretic nature of the phenomenon of emotional intelligence is dismissed.

Conclusion. Emotional intelligence is not a separate psychological education, but serves as a marker of the development of the cognitive functions, it is a "by-product" of the cognitive, speech and mental development of the child in the norm.

Keywords: emotional intelligence; intelligence; ontogenesis of speech activity; cognitive abilities; theory of mind.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Kruzhilina T. V., Kruzhilin I. B., Kruzhilina L. B. Emotional Intelligence As an Object of Psycholinguistic Research. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 92–107 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-92-107>.

Received 05.07.2023

Accepted 14.08.2023

Published 24.10.2023

Введение

В настоящее время отмечается устойчивый интерес лингвистики к вопросам эмотиологии. Фокус внимания направлен на взаимодействие когнитивного, прагматического, коммуникативного, текстового, категоризационного, культурологического компонентов в контексте эмотивной парадигмы. Такое большое количество рассматриваемых аспектов явля-

ется следствием возросшей роли исследования психического и психологического в лингвистике, акценте на психолингвистических проявлениях самых разных феноменов. Эмотивность является неотъемлемым компонентом всех процессов, так или иначе связанных с порождением информации, её восприятием и обработкой ментальными структурами [1]. Движение информации в системе кодов отправителей и получателей сообщений в

актах коммуникации всегда эмоционально окрашено. Однако до настоящего времени области научного познания, рассматривающие понимание текста, практически никогда не связывали понимание с процессами в эмоциональной сфере индивида. Так, эмоциональное состояние реципиента в момент восприятия текстового сообщения не принято учитывать при анализе деятельности понимания, если только это не, например, документы судебного разбирательства преступления, совершённого в состоянии аффекта. Тогда крайне возбуждённое эмоциональное состояние учитывается как изменённое состояние личности, в котором психические процессы происходят иначе. Характеристику и освещение данной проблемы можно найти в работе Б. М. Величковского [2]. С другой стороны, на современном этапе очень мало исследований, устанавливающих связь между уровнем сформированности эмоциональной сферы индивида и способностью понимания текста. Этот фактор определяет актуальность обращения автора статьи к данной теме исследования.

Вопросы соотношения разума и чувств всегда волновали широкий круг общественности – писатели, философы и прочие просвещённые умы издревле задавались вопросом о возможности баланса ума и сердца в человеческой природе. Так, Аристотель в своей «Никомаховой этике» пытался решить проблему ведения добродетельной жизни через формирование характера и воспитание добродетельности. Философ замечал, что для достижения этой высокой цели человеку придётся научиться управлять своими эмоциями с помощью разума, ведь при должном обращении даже страсти человеческие могут быть поставлены на службу выживания. Согласно Аристотелю, не страстность отвечает за возможное нравственное падение человека, а неспособность использовать дар эволюционного развития, коим являются эмоции.

О роли эмоций в эволюционном процессе и процессе выживания в частности написано много работ по нейробиологии [3]. Отмечается, что именно эмоции часто выступали движущей силой, побуждая индивида к быстрому реагированию – бежать, прятаться или атаковать. В ходе эволюционного развития частое повторение похожих ситуаций, связанных с угрозой для жизни, развило и закрепило в нервной системе человека валидность быстрого реагирования при опасности. И у современного индивида в ситуациях, сопряжённых с какой-либо угрозой, при решении трудных задач, в ситуации затруднительного выбора – именно эмоциональный центр включается первым [4].

В философском контексте оппозиция «эмоционального» и «рационального» коррелирует с дихотомией двух сторон познания, которые составляют ментальное бытие индивида. Постигание действительности рациональным способом есть активное мышление, основанное на знаниях и опыте, тогда как «видение сердцем» есть понимание своей правоты исходя из ощущений и внутренних глубинных чувств. Данная дихотомия рассматривается многими гуманитарными дисциплинами [5].

Этимология слова «эмоция» восходит к латинскому «*motere*» – «двигать, приводить в движение». Приставка «э-» придаёт дополнительное значение – направленность вовне [6]. Таким образом, слово «эмоция» предполагает действие в заданной жизнью ситуации. Так ведут себя дети и животные, мгновенно реагируя на стимул-раздражитель действием. Что касается взрослых, то их рациональный анализирующий ум зачастую блокирует действие, гасит (читай – подавляет) эмоцию. Соотношение рационального и эмоционального в жизни человека призвано поддерживать продуктивный баланс мышления и чувствования. Когда происходит подавление одного другим, равновесие нарушается.

На волне современного интереса к теме эмотивности активно рассматривается и анализируется теория американского учёного-невролога д-ра Антонио Дамасио. Он утверждает, что эмоции принимают активное участие в выборе рационального решения. Анализ концепции учёного предложен Е. Ю. Мягковой в её работе (см. [3]).

Психолингвистический взгляд на проблему предполагает анализ феномена «эмоционального» и его связи с формированием и дальнейшим функционированием речемыслительной способности.

Эмоциональный интеллект как феномен психической жизни человека

В статье рассматривается феномен эмоционального интеллекта, ставший невероятно популярным в самых разных областях включая здравоохранение, спортивную и культурную психологию, рекрутинговую политику, судебную экспертизу и др. Публикации по данной теме стали международными «хитами», а книги – бестселлерами.

Эмоциональный интеллект (далее – ЭИ) (*emotional intelligence, EI*) – это набор навыков и способностей по распознаванию как своих собственных эмоций, намерений, желаний и мотивов, так и того же у других людей [6]. Кроме опции «считывания» и осознания эмоций и эмоциональных состояний, ЭИ отвечает за управление этими эмоциями и эмоциональными состояниями других людей. То есть именно ЭИ участвует в принятии решений на основании информации об эмоциональном состоянии другого человека. ЭИ относится к категории гибких навыков, иногда синонимично употребляется термин «социальный интеллект».

Феномен ЭИ возник как ответ на необходимость обосновать существующее несоответствие между результатами традиционных тестов на интеллектуальное развитие и дальнейшей успешностью / неуспешностью в жизни. Объяснением этого несоответствия могла бы стать идея о том, что успешная карьера в обществе

– это всегда результат взаимодействия целого ряда факторов, среди которых уровень интеллекта занимает отнюдь не самые главные позиции. Многочисленные социо-психологические исследования доказали, что очень важное значение в общественных взаимодействиях имеют способности к продуктивной коммуникации с другими людьми, основанные на умении владеть собственными эмоциями (способности транслировать положительные эмоции и контролировать отрицательные), понимании и адекватном реагировании на чужие эмоциональные состояния [7]. При этом общепринятое понимание интеллекта не подразумевает рассмотрение эмоциональной базы личности. Как отмечают С. Дж. Стейн и Говард Бука, ЭИ, в отличие от привычного всем понятия интеллекта, «является способностью правильно истолковывать обстановку и оказывать на неё влияние, интуитивно улавливать то, чего хотят и в чём нуждаются другие люди, знать их сильные и слабые стороны, не поддаваться стрессу и быть обаятельным» [8].

История исследовательского интереса к вопросу эмоций прослеживается уже в XIX веке в работах по психоанализу Зигмунда Фрейда. Учёный отмечал, что человечество пытается обуздать проявления эмоций и сделать их цивилизованными посредством государственного регулирования ещё со времен Свода законов Хаммурапи (XVIII век до н. э.) » [9].

Первые работы, где умение взаимодействовать с людьми в социуме приравнивалось к интеллекту, появились в 20-х годах XX века – профессор Эдвард Торндайк ввёл понятие «социальный интеллект», под которым он понимал умение общаться с разными полами и возрастными группами и разумно проявлять себя в отношениях с людьми [10]. В 1926 году был создан первый пробный измерительный тест George Washington Social Intelligence Test, но, по заключениям исследователей, он и многие последующие попытки измерить социальные навыки

успехом не увенчались. В 1940 г. Дэвид Векслер разделил способности индивида на интеллектуальные и неинтеллектуальные, к последним были отнесены аффективные, личностные и социальные, и именно они, согласно автору, отвечали за успешную реализацию в обществе [11]. В 1960-х годах в обиход вошло понятие ЭИ благодаря работам Майкла Белдока «Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication» и Ханскарла Лейнера «Emotional intelligence and emancipation» [12; 13]. В 1975 г. Клодом Штайнером в его работе «Achieving Emotional Literacy» была создана концепция эмоциональной грамотности и предложена программа её тренинга [14]. Начиная с 80-х годов появляется много работ в этой области. Рувен Бар-Он в своей докторской диссертации вводит понятие эмоционального коэффициента EQ по аналогии с Intelligence Quotient, IQ. В 1995 г. Дэниел Гоулман выпускает книгу Emotional Intelligence, в которой подробно описываются история создания и развития теории ЭИ и существующие модели [15]. В 21 веке описываемая концепция обогатилась новыми данными о мозговом обеспечении ЭИ, появились публикации таких авторов, как Петер Саловей, Джон Майер, Константин Василис Петридис, Говард Гарднер. Рассмотрим наиболее известные модели ЭИ.

Материалы и методы

Психолингвистический анализ феномена ЭИ подразумевает рассмотрение составляющих ЭИ компонентов в контексте теории речевой деятельности Л.С. Выготского, когнитивных, конструктивистских теорий онтогенеза языка, в частности, теории поэтапности и преемственности речевого и когнитивного развития. Для анализа авторами были выбраны три наиболее популярные модели ЭИ: модель Майера-Саловея-Карузо, модель Гоулмана, модель Рувена Бар-Она. Авторы опирались на результаты описательного и сопоставительного анализов моделей ЭИ.

Прежде всего кратко представим основные характеристики каждой из обозначенных моделей.

Модель способностей Майера-Саловея-Карузо.

Данная модель признана в психологии самой функциональной на сегодняшний день, именно её чаще всего применяют для диагностики развития ЭИ [16; 17]. У этой модели есть «модификация» – смешанная модель Дэниэла Гоулмана. Обе модели подвергаются критике за чрезмерный психометрический уклон.

В модели способностей выделяется четыре составляющих ЭИ.

1. Восприятие эмоций. Это способность идентифицировать эмоции других людей по внешним характеристикам, таким, как мимика, тембр голоса, жест, общий внешний вид, походка. Сюда также относится способность распознавать свои собственные эмоциональные состояния. Здесь, как нам представляется, речь идёт об умении считывать сигналы невербального поведения. Данная способность, являясь исторически филогенетическим фактором выживания, развивается и проявляется на уровне бессознательного.

2. Использование эмоций в качестве фактора мотивации и стимуляции мышления. Здесь имеется в виду неосознанная активация когнитивных процессов, например, креативности, под влиянием эмоций.

3. Понимание эмоций и эмоциональных состояний подразумевает способность выявлять причину возникновения эмоции, разделять мысли и эмоции, прогнозировать развитие и изменение эмоционального состояния, переход из одной эмоции в другую, умение понимать сложные чувства и неоднозначные амбивалентные эмоциональные состояния.

4. Управление эмоциями подразумевает способность направлять, укрощать, пробуждать определённые эмоции как у себя, так и в других людях для достижения определённых целей. Сюда также относятся мыслительные логические операции, принятие решений, построение

умозаключений, в ходе которых необходимо принимать во внимание фактор эмоций.

Смешанная модель Дэниэла Гоулмана.

Данная модель ЭИ стала известной благодаря её автору, популяризатору теории ЭИ, выпустившему бестселлер с одноимённым названием «Эмоциональный интеллект» [15]. Согласно данной модели, ЭИ состоит из пяти компонентов: 1) сопознания (подразумевается способность распознавать свои эмоции, мотивы, сильные и слабые стороны, формулировать свои цели и ценности); 2) саморегуляции (подразумевается способность держать под контролем свои эмоции и импульсы); 3) мотивации (подразумевается стремление к достижению цели); 4) эмпатии (подразумевается способность к сопереживанию); 5) социальных навыков (подразумеваются способности взаимодействовать с людьми, манипулировать ими исходя из собственных целей). Данная модель ЭИ стала базой для создания трёх тестов-опросников: Emotional Competency Inventory (ECI), Emotional and Social Competency Inventory (ESCI), Emotional and Social Competency — University Edition (ESCI-U).

Модель социального и эмоционального интеллекта (ESI) Рувена Бар-Она.

Данная модель была представлена в 1996 году на заседании американской ассоциации психологов в г. Торонто. Модель содержит 15 способностей: 1) самоуважение как умение адекватно себя оценивать и принимать как достоинства, так и недостатки; 2) эмоциональная осознанность как способность отслеживать эмоции; 3) ассертивность как умение отстаивать свои позиции, проявлять твёрдость убеждений; 4) независимость как свобода от чужого влияния и взглядов; 5) эмпатия как способность к сопереживанию; 6) социальная ответственность как умение быть членом социальной группы, проявлять себя адекватно ситуации и брать на себя ответственность за других членов группы; 7) межличностные отношения как

способность осуществлять продуктивную коммуникацию и устанавливать эмоциональную близость; 8) стрессоустойчивость; 9) контролирование импульсов как умение не поддаваться соблазнам; 10) адекватная оценка ситуации; 11) гибкость как умение приспосабливаться к меняющимся условиям; 12) решение проблемных задач; 13) самоактуализация как умение формулировать цели для самореализации; 14) оптимизм как способность сохранять позитивный настрой даже в сложных ситуациях; 15) благополучие как способность чувствовать удовлетворение и счастье [18].

Модель эмоциональной грамотности К. Штайнера.

Среди исследователей ЭИ также используется термин «эмоциональная грамотность». Он был введён пропагандистами гуманистического образования в 70-х годах прошлого века. Так, Клод Штайнер сформулировал эмоциональную грамотность как способность «понимать ваши эмоции, умения слушать других и сопереживать их эмоциям, а также умения эффективно выражать эмоции. Чтобы быть эмоционально грамотным, нужно уметь обрабатывать эмоции таким образом, чтобы улучшить вашу личную силу и улучшить качество жизни вокруг вас. Эмоциональная грамотность улучшает отношения, создает возможность возникновения любви между людьми, делает возможной совместную работу и облегчает возникновение чувства общности» [14].

Согласно идее автора, эмоциональная грамотность подразумевает осознание собственных чувств и эмоций и чувств и эмоций других людей и выстраивание эффективных межличностных отношений на основе диалога и самоконтроля. Штайнер вводит понятие «эмоциональной интерактивности», которая заключается в умении вести себя рационально в ситуациях, сопровождающихся сильными эмоциональными всплесками. Владение данным навыком, согласно автору, увеличивает не только личную власть над ситуацией, но и трансформи-

рует межличностные отношения. Автор пишет о привилегии владения навыком контроля над собственными эмоциями, забывая отметить, что ключ к решению данной проблемы до сих пор не найден, когнитивный контроль эмоционального отклика также маловероятен, сколь и желаем. Современные исследования в области нейробиологии развеивают миф о полноценной возможности рационального обращения с эмоциями. При этом мы не отрицаем факта возможности довольно успешного тренинга определённых эмоциональных реакций в определённых ситуативных бытовых моделях. Но в ситуациях, сопряжённых с угрозой или опасностью, эмоциональные центры, находящиеся в древней коре головного мозга, реагируют прежде центров неокортекса, отвечающих за рациональное мышление [19; 4].

Результаты и обсуждение

Рассмотренные нами модели позволили выделить совпадающее во всех феноменологическое ядро – эмоции и их проявления. Все модели предполагают априорное наличие комплекса способностей по восприятию, контролю и пониманию своих собственных эмоций и эмоциональных состояний и того же у других людей. Остановимся подробнее на данных способностях, их проявлениях и процессе формирования. Вполне очевидно, что речь идёт о когнитивном контроле феноменов некогнитивной природы, рассматривается способность индивида к саморегуляции эмоциональной и социальной сферы, то есть механизмами познания становятся эмоциональные процессы. Все рассмотренные модели – комплексные и предполагают такое же комплексное рассмотрение.

Сложность анализа рассматриваемого комплекса способностей, составляющих феномен ЭИ, состоит в том, что они очень неоднородны – ЭИ подразумевает глубокую метакогнитивную работу по идентификации эмоции, оперативную де-

ятельность по планированию ответной реакции, включающую мотив и волевой акт, метаязыковую деятельность по построению ответного речевого высказывания (в случае необходимости) согласно ситуации осуществлённого управления эмоцией. Идентификация эмоции индивидом может быть проведена адекватно только тогда, когда уровень его социализации позволяет ему опознать эту эмоцию как составляющую его индивидуального опыта, как некий конструкт, ранее прочувствованный, прожитый и сформированный когнитивными структурами в полуфабрикат, готовый к опознанию в каждой похожей ситуации проявления этой эмоции. То есть возможность опознания эмоции – это вершина и результат всех социальных взаимодействий человека на протяжении его жизни начиная с самого раннего возраста, вплетённых в когнитивную архитектуру как продукт чувства – чувство, «продуманное» когда-то становится мысленным конструктом, готовым быть прочувствованным снова. Влияние речи в этих процессах огромно, и несмотря на то, что когнитивная обработка чувственного опыта происходит у ребёнка и в доречевой период, с появлением речи процессы развития мышления и других высших психических функций начинают носить лавинообразный характер, влияние речевой деятельности распространяется как на процессы восприятия, так и на высшие формы познавательных процессов [20; 21; 22; 23; 24]. В частности, выражение намерения в речевой форме позволяет определить цели действия и затем осознанно переходить от одной цели к другой, совершенствуя задачу и осуществляя мгновенное «переформатирование» всей микроструктуры участвующих в решении процессов [25].

Анализируя вопрос природы интеллекта и развития когнитивных и психических способностей, необходимо коснуться вопроса природы речи, так как рассматриваемый нами феномен «эмоцио-

нального» формируется в ментальной сфере при непосредственном участии речи. Вопрос о возникновении речи и языковых способностей изучен к настоящему моменту достаточно глубоко – существует четыре основных подхода, идейно оформленных ещё в прошлом веке, но разрабатываемых, дополняемых, трансформируемых и критикуемых до сих пор – обзор и историческая справка по этой теме содержится, например, в работе Б. М. Величковского «Когнитивная наука» [2]. Мы не станем подробно останавливаться на идеях Хомского, Фодора и их последователей, нивелирующих сам факт развития речи и преуменьшающих роль когнитивного развития в целом.

Противостоящая данной нативистской позиции идея о возникновении языка на базе ассоциативных связей посредством «интермодального восприятия, сенсомоторных координации, памяти и примитивных форм коммуникации», входящая к парадигме эмпиризма, получила в последние десятилетия поддержку новых современных направлений. Так, сторонники идеи о моделировании процессов речи и когнитивных механизмов с помощью нейронных сетей ссылаются на феномен сензитивного периода в онтогенезе, объясняя его способностью нейронных сетей к быстрому качественному изменению при старте новой деятельности, будь то обучение или общение, когда «весовые коэффициенты узлов сети еще не определены» [2, с. 101].

Оппозиционной данной идее можно назвать точку зрения Терренса Дикона, эксперта в области эволюционной генетики и нейролингвистики, предположившего, что язык развивается не благодаря ассоциативным связям перцептивных категорий, но вопреки им [26]. Развитие языковой способности, по мнению учёного, вызвано становлением механизмов префронтальных отделов коры головного мозга, способных угнетать первичные перцептивные ассоциации и эмоциональные вокализа-

ции, трансформируя их в подконтрольные процессы общения с помощью семиотических систем и процессы понятийного обучения. Развитие языковой способности мыслится в этой парадигме как движение «сверху вниз», из ментальной сферы и областей метакогнитивной координации, а не «снизу вверх», из области восприятия. Этот взгляд коррелирует с идеями Л. С. Выготского о том, что развитие речи обусловлено образным мышлением и доречевой коммуникацией [20].

Теория Выготского развивается его последователями в современную концепцию развития языка и речи субъекта посредством социализации этого субъекта. Этот процесс рассматривался в более ранних работах авторов (см. [27]). Как отмечает Б. М. Величковский, «...раннее социальное взаимодействие ребенка со взрослым по поводу предметов носит практически универсальный характер. ...интериоризация формирующихся в течение первого года жизни схем совместных со взрослым предметных действий образует основу универсальной протограмматики речи, с такими ее компонентами, как S – субъект, V – глагол/действие и O – объект. Конкретная последовательность этих компонентов и правила их согласования в типичной фразе приобретают затем специфические формы в зависимости от доминирующего языкового окружения» [2, с. 102].

Эти же идеи постулировал Джером Брунер в 1970-е годы прошлого века, их развивает в настоящее время и Майкл Томаселло, американский психолингвист и приматолог. Теория Томаселло интересна в контексте данной работы, поскольку в ней показана связь развития речи и психики. По мнению учёного, развитие речи можно очень схематично представить как три последовательные этапа: доречевой, когда ребёнок вполне успешно, но «диадически» осваивает взаимодействие со взрослыми либо с объектами; второй этап, когда ребёнок начинает рассматривать Другого (при-

мерно с 9 месяцев – период, названный Томаселло «культурной революцией 9 месяцев») в качестве интенционального агента по организации совместной деятельности, компонентами которой являются ребёнок, взрослый и объект действия, «объединённые» совместным вниманием [28]. Именно совместное внимание в контексте языкового окружения служит драйвером не только речевой способности, но и психики в целом, знаменуя переход на третий этап – этап появления феномена индивидуальной теории психики, согласно которой индивидуальные поведенческие проявления и используемые языковые средства начинают зависеть от ментальных состояний, намерений и понимания интересов говорящего и его контрагентов.

То есть рассматриваемые нами вопросы социального, эмоционального и других видов интеллектуальных способностей напрямую связаны с формированием способности понимания собственных ментальных состояний и состояний Другого. В западной науке это направление названо Theory of Mind (ToM), или «Модель психического» [29]. Речь идёт о способности приписывать такие психические состояния, как эмоциональные переживания, размышления, воспоминания, а также такие структурные образования, как знания, убеждения, формируемые на их основе мнения, намерения, желания – себе и Другому. Способность к рефлексии над собственной внутренней психической реальностью и к антиципации поведения Других являются характеристиками модели психического. Данная область активно исследуется в настоящее время нашей отечественной наукой. Так, в лаборатории психологии развития при Институте психологии РАН выполнено несколько диссертационных исследований по изучению становления понимания эмоций, физического и ментального мира [30; 31; 32]. Теория модели психического развивается в русле системно-субъектного подхода [33; 34].

В контексте рассматриваемой теории также будет уместно обратиться к операциональной концепции интеллекта Жана Пиаже, которая учитывает как врождённые психобиологические, так и внешние природные и социальные факторы. «Человеческое существо с самого своего рождения погружено в социальную среду... Более того... общество не просто воздействует на индивида, но непрестанно трансформирует его структуру» [35, с. 210]. Опираясь на постулаты синтетического и функционально-структурного подходов к исследованию интеллекта и оставаясь верным психологическому подходу в исследованиях онтогенеза, Ж. Пиаже сделал большой вклад в исследование природы интеллекта и соотношение психологии и логики, постулируя тесную связь психического развития ребёнка с развитием интеллекта.

Согласно Пиаже, стадии когнитивного поведения ребёнка соотносятся с этапами умственного развития в процессе социализации. Интеллект является ядром развития психики в силу того, что понимание, которое есть схематичное воссоздание окружения, выступает главным условием адаптации ребёнка к его окружению. Все стадии появления и развития мысли есть, по сути, стадии мысле-речевого поведения: «Только на базе овладения языком, т.е. с наступлением символического и интуитивного периодов, появляются новые социальные отношения, которые обогащают и трансформируют мышление индивида» [35, с. 210]. Основными характеристиками здесь Пиаже считал присущие ребёнку эгоцентризм речи (речи, не связанной с общением), синкретизм (нерасчленённость) детского мышления, артифициализм (искусственность, воображаемость), анимизм, а также невосприимчивость к противоречиям. Жан Пиаже определил несколько закономерностей при становлении языка, речи и мышления в процессе онтогенетического развития. Так, было замечено, что система знаков сама по себе не обла-

дает достаточными средствами самовыражения, преломляясь в мышлении маленького ребёнка – ему важно проиграть то, о чём он думает, выражая свои мысли при этом с помощью символических жестов и объектов. Также дети склонны репрезентовать свои представления о вещах и явлениях в деятельности, подражая, рисуя, конструируя. Эта особенность мысле-рече-языковой деятельности и составляет феномен «эгоцентрической речи». То есть связь предметно-практической деятельности со всем богатством её эмоционального наполнения напрямую связана с развитием речемыслительной деятельности.

Далее, необходимо отметить тот факт, что процессы развития языковой способности и мышления протекают параллельно в ситуации созревания психики. Язык может снабдить ребёнка уже довольно сформированной системой понятий, классификаций и отношений, но заимствуется только то, что соответствует уровню развития мышления ребёнка. В процессе развития возникает противоречие между синхронными отношениями ребёнка со своим окружением и диахронными языковыми процессами, и следует «помнить, что во время обучения языку ребёнок является постоянной жертвой смешения своей собственной точки зрения с точкой зрения другого» [36, с. 19]. Формирование же когнитивных и языковых способностей, происходящее в ходе развития высших психических функций, обусловлено действиями ребёнка с предметами, т.е. предметно-практической деятельностью.

В западных исследованиях модели психического (Theory of Mind) присутствуют разногласия о возрасте возникновения данного феномена. Тестирование в возрасте 3-6 лет даёт очень расплывчатую картину исходя из неоднозначности результатов, поэтому большинство авторов указывают моментом старта формирования модели детский возраст 4 года,

когда дети начинают отличать истинное и ложное.

Очень показательным в контексте рассмотрения формирования способностей ЭИ является исследование Е. А. Сергиенко на формирование у детей способности понимания своей психической жизни и психической жизни других, как детей, так и взрослых (в частности, умения отличать истинное от ложного). По гипотезе автора, именно эта способность является показателем становления модели психического, на базе которой и формируется ЭИ. Исследование детей дошкольного возраста позволило определить два уровня организации модели психического – уровень агента и уровень наивного субъекта [33; 34]. Автор делает вывод о том, что «... дети 3 лет не разделяют свое психическое и психическое других людей при обмане и не используют средства для обмана. Этот уровень понимания позволяет планировать собственные действия с учетом действий других людей, понимать последствия своих и чужих действий в ситуациях, но не дает возможности сопоставлять свою модель понимания с моделью понимания Другого, манипулировать ею, изменять представления Другого, а следовательно, обманывать. На этом уровне маленькие дети понимают прежде всего положительные эмоции и плохо дифференцируют отрицательные, что порождает трудности в интерпретации ими поведения других людей, «чтении» их эмоций в процессе взаимодействия. Понимание психических состояний зависит от ситуативного контекста, т. е. носит ситуативный характер. Так, описание ситуации, в которой возникает та или иная эмоция, значимо облегчает их дифференциацию...» [34]. Трансформация модели психического происходит уже в 4 года, когда «...ребенок начинает понимать, что он обладает моделью психического, отличающейся от модели психического Другого. На этом уровне дети начинают различать свои эмоции и эмоции Других, отличать при-

чины собственных эмоций от причин эмоций других людей, но не могут интерпретировать рассогласование между ситуацией и проявляемой эмоцией... Таким образом, для детей 3–4 лет уровень понимания психического может быть описан как уровень агента, когда собственная модель психического и модель психического Другого слабо разделены, что позволяет действовать и предвосхищать последствия взаимодействий, но ситуативно и без возможности сопоставления и ментального воздействия на Другого» [34]. Значительные изменения в уровне модели психического становятся заметны в 5-летнем, а особенно в 6-летнем возрасте. Возможность сопоставлять разные части ситуаций и их смысл для себя и Других позволяет ребёнку осмысливать человеческое взаимодействие на совершенно другом уровне. Ребёнок может уже осмысленно применять обман, что является показателем становления когнитивных способностей и модели психического, ростом способности понимать себя и Других, то есть можно говорить об этапе формирования ЭИ. В своём исследовании Е. А. Сергиенко делает важные выводы относительно онтогенеза психического. Автор отмечает: «Развитие модели психического связано с интеллектуальным развитием (общим и вербальным психометрическим интеллектом). Но связь эта является нелинейной. Для становления модели психического необходим определённый уровень интеллектуального развития (не ниже среднее), т. е. существует пороговая зависимость понимания ментального и физического мира от общего когнитивного развития» [34].

Таким образом, представление о формировании модели психического в онтогенезе как об уровневом процессе, подразумевающим постепенное усложнение организации внутренней психической жизни ребёнка, позволяет прекратить научные дискуссии относительно возраста возникновения данной модели –

становится абсолютно очевидным, что формируемая способность обладает континуальностью и преемственностью, она формируется в комплексе всех социальных интеракций ребёнка параллельно когнитивному и речевому развитию. Таким образом, вопрос о синкретичном характере феномена ЭИ снимается.

Выводы

Формирование когнитивной архитектуры, составляющей частью которой являются рассмотренные нами феномены ЭИ, речевой способности и модели психического, происходит согласно общим закономерностям и универсалиям онтогенетического развития. Постепенность и преемственность проявляются во всех формах развития речи, интеллекта и модели психического. ЭИ не является обособленным психологическим образованием, но служит ярким маркером развития перечисленных выше функций. Переход от детского мышления и мировосприятия к рациональному взрослому осуществляется благодаря целому комплексу «индивидуальных достижений», где каждая способность свидетельствует в пользу другой – развитая речевая способность предполагает развитые когнитивные функции, которые, в свою очередь, подразумевают развитую модель психического, так как формирование высших психических функций происходит комплексно; всё это не минует высокого уровня социализации (как правило), т.к. только в социальных взаимодействиях происходит адекватное и продуктивное становление перечисленных выше функций и способностей ребёнка. Другими словами, ЭИ – это «побочный» продукт когнитивного и речевого развития ребёнка в норме, следовательно, задача его специального формирования является столь же наивной, сколь и бесперспективной. Возможно, этим и объясняется тот факт, что феномен ЭИ был популяризован в западной научной концепции и не нашёл активной

поддержки со стороны отечественной академической мысли. Советская и Российская школы психологии и психолингвистики всегда последовательно развивали

идею комплексного подхода к онтогенезу как единственно правильную. Этой же концепции придерживаются и авторы данной статьи.

Список литературы

1. Мягкова Е. Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова: вопросы теории: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000. 43 с.
2. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. М.: Academia: Смысл, 2006. 405 с.
3. Мягкова Е. Ю. Язык – эмоции – сознание – культура в теории А. Дамасио // Вопросы психолингвистики. 2022. № 4(54). С. 72-85. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2022-54-4-72-85>.
4. Пищальникова В. А. Новые когнитивные структуры в цифровой информационной среде // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 13(807). С. 192-201.
5. Бородай С. Ю. Язык и познание: Введение в пострелятивизм. М.: Общество с ограниченной ответственностью "Садра", 2019. 800 с.
6. Эмоциональный мозг. Зачем нужны эмоции. URL: http://www.libma.ru/psihologija/yemocionalnyi_intellekt/p3.php?ysclid=lm4zymc8wh630976352.
7. Ощепкова Е. С. Оценка развития речи у детей: обзор зарубежных методик // Вопросы психолингвистики. 2020. № 2(44). С. 110-123. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2020-44-2-110-123>.
8. Стейн С. Дж., Бук Г. И. Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. М.: Баланс Бизнес Букс, 2007 г. 384 с.
9. Фрейд З. Недовольство культурой. Психоаналитические этюды. М.: Изд-во АСТ, 2004. 220 с.
10. Kosonogov V., Vorobyeva E., Kovsh E., Ermakov P. A review of neurophysiological and genetic correlates of emotional intelligence (англ.) // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2019. Vol. 7, iss. 1. P. 137–142. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1901137K>
11. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие. Новополюк: Полоцкий государственный университет, 2020. 356 с.
12. Beldoch M. Sensitivity to Expression of Emotional Meaning in Three Modes of Communication. Social Encounters, 1973. 11 p.
13. Leuner H. Emotional Intelligence and Emancipation. A Psychodynamic Study on Women. Prax Kinder Psychologie. 1966. 15. pp. 196-203.
14. Steiner C., Perry P. Achieving Emotional Literacy. London: Bloomsbury. 1997. 224p.
15. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. 560 с.
16. Батурин Н. А., Матвеева Л. Г. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: психология. 2009. №42 (175). С. 4-10.
17. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., & Sitarenios. G. Emotional Intelligence As a Standard Intelligence. Emotion, 2001.

18. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)¹ // *Psicothema*. 2006. Vol. 18, suppl., pp. 13-25.
19. Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка: Эксперим. исследование. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 94 с.
20. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2019. 431 с.
21. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 2007. 559 с.
22. Кружилина Т. В. Факторы, определяющие особенности речевого развития у детей // *Известия Юго-Западного государственного университета*. 2012. № 4-1(43). С. 216-219.
23. Кружилина Т. В. Особенности понимания текстового сообщения детьми дошкольного возраста // *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 4. С. 16-23.
24. Бутакова Л. О. Языковая способность, речевая компетенция, речевая деятельность представителей поколения Z // *Русский язык в школе*. 2021. Т. 82, № 4. С. 61-74. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-4-61-74>.
25. Клименко А. П., Бубнова И.А. Структура когнитивной модели индивидуального значения в психолингвистической парадигме // *Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация*. Калуга: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт языкознания Российской академии наук, 2005. С. 190-199.
26. Deacon T. W. *The symbolic species : the co-evolution of language and the brain*. New York : W.W. Norton, 1997. 527 p.
27. Социализация как необходимый фактор развития функциональной грамотности у студентов вуза / Т. В. Кружилина, И. Б. Кружилин, Д. В. Глебов, С. С. Степашов // *Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник научных статей VIII Международной научно-практической конференции (Курск, 15 мая 2020 г.)*. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020. С. 237-245.
28. Томаселло М. Истоки человеческого общения. М.: Языки славянских культур, 2011. 323 с.
29. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта. М.: Вильямс, 2007. 501 с.
30. Герасимова А. С., Сергиенко Е. А. Факторы и условия развития понимания обмана детьми // *Исследования по когнитивной психологии*. М: Институт психологии РАН, 2004. С. 351-374.
31. Прусакова О. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // *Вопросы психологии*. 2006. № 4. С. 24-36.
32. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 4. С. 54-66.
33. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009. 416 с.
34. Научные подходы в современной отечественной психологии / отв. ред.: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Институт психологии РАН, 2023. 759 с. https://doi.org/10.38098/thry_23_0465.
35. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
36. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб.: Союз, 1997. 250 с.

References

1. Myagkova E. Yu. *Emocional'no-chuvstvennyj komponent znacheniya slova: voprosy teorii*. Avtoref. diss. d-r filolog. nauk [Emotional-sensory component of the meaning of the word: questions of theory. Dr. philol. sci. diss. abstract]. Moscow, 2000. 43 p.
2. Velichkovskij B. M. *Kognitivnaya nauka. Osnovy psihologii poznaniya* [Cognitive science: foundations of epistemic psychology]. Moscow, Academia: Smysl Publ., 2006. 405 p.
3. Myagkova E. Yu. Yazyk – emocii – soznanie – kul'tura v teorii A. Damasio [Language-emotion-recognition-culture in the theory of A. Damasio]. *Voprosy psiholingvistiki = Questions of Psycholinguistics*, 2022, no. 4(54), pp. 72-85. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2022-54-4-72-85>.
4. Pishchal'nikova V. A. Novye kognitivnye struktury v cifrovoj informacionnoj srede [New cognitive structures in the digital information environment]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki = Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities*, 2018, no. 13(807), pp. 192-201.
5. Borodaj S. Yu. *Yazyk i poznanie: Vvedenie v postrelyativizm* [Language and cognition: Introduction to postrelativism]. Moscow, Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Sadra" Publ., 2019. 800 p.
6. *Emocional'nyj mozg. Zachem nuzhny emocii* [Emotional Brain. Why We Need Emotions]. Available at: http://www.libma.ru/psihologija/yemocionalnyi_intellekt/p3.php?ysclid=lm4zyc8wh630976352.
7. Oshchepkova E. S. Ocenka razvitiya rechi u detej: obzor zarubezhnyh metodik [Assessment of speech development in children: a review of foreign methods]. *Voprosy psiholingvistiki = Questions of Psycholinguistics*, 2020, no. 2(44), pp. 110-123. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2020-44-2-110-123>.
8. Stejn S. Dzh., Buk G. I. *Preimushchestva EQ. Emocional'nyj intellekt i vashi uspekhi*. Moscow, Balans Biznes Buks Publ., 2007. 384 p.
9. Frejd Z. *Nedovol'stvo kul'turoj. Psihoanaliticheskie etyudy*. Moscow, Izdatel'stvo AST Publ., 2004. 220 p.
10. Kosonogov V., Vorobyeva E., Kovsh E., Ermakov P. A review of neurophysiological and genetic correlates of emotional intelligence (angl.). *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2019, vol. 7, is. 1, pp. 137–142. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1901137K>.
11. Andreeva I. N. *Emocional'nyj intellekt i emocional'naya kreativnost': specifika i vzaimodejstvie*. Novopolock, Polockij gosudarstvennyj universitet Publ., 2020, 356 p.
12. Beldoch M. Sensitivity to Expression of Emotional Meaning in Three Modes of Communication. *Social Encounters*, 1973. 11 p.
13. Leuner H. Emotional Intelligence and Emancipation. A Psychodynamic Study on Women. *Prax Kinder Psychologie*, 1966, 15, pp. 196-203.
14. Steiner C., Perry P.. *Achieving Emotional Literacy*. London: Bloomsbury Publ., 1997. 224 p.
15. Goulman D. *Emocional'nyj intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ*. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2013. 560 p.
16. Baturin N. A., Matveeva L. G. Social'nyj i emocional'nyj intellekt: mify i real'nost' [Social and Emotional Intelligence: Myths and Reality]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: psihologiya = Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*, 2009, no. 42 (175), pp. 4-10.
17. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., & Sitarenios. G. Emotional Intelligence As a Standard Intelligence. *Emotion*, 2001.

18. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1 // *Psicothema*, 2006, vol. 18, suppl., pp. 13-25.
19. Luriya A. R., Yudovich F. Ya. Rech' i razvitie psichicheskikh processov u rebenka [Speech and psychological functions development in children]: Eksperim. issledovanie. Moscow, Akad. Ped. nauk RSFSR Publ., 1956. 94 p.
20. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech'. [Cognition and speech]. St. Petersburg, Piter Publ., 2019. 431 p.
21. Zalevskaya A.A. Vvedenie v psiholingvistiku [Introduction to Psycholinguistics]. Moscow, RGGU Publ., 2007. 559 p.
22. Kruzhilina T. V. Faktory, opredelyayushchie osobennosti rechevogo razvitiya u detej [Factors determining the features of speech development in children]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogy*, 2012, no. 4-1(43), pp. 216-219.
23. Kruzhilina T. V. Osobennosti ponimaniya tekstovogo soobshcheniya det'mi doshkol'nogo vozrasta [Text understanding peculiarities in pre-school children]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. = Proceedings of the Southwest State University*, 2013, no. 4, pp. 16-23.
24. Butakova L. O. Yazykovaya sposobnost', rechevaya kompetenciya, rechevaya deyatel'nost' predstavitelej pokoleniya Z [Language ability, speech competence, speech activity of representatives of generation Z]. *Russkij yazyk v shkole = The Russian Language in School*. 2021. vol. 82, no. 4, pp. 61-74. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-4-61-74>.
25. Klimenko A. P. [The structure of the cognitive model of individual meaning in the psycholinguistic paradigm]. *Obshchenie. Yazykovoie soznanie. Mez kul'turnaya kommunikaciya*; ed. by V. A. Vinogradov. Kaluga, 2005, pp. 190-199 (In Russ.).
26. Deacon T. W. The symbolic species : the co-evolution of language and the brain. New York: W.W. Norton, 1997. 527 p.
27. Kruzhilina T. V., Kruzhilin I. B., Glebov D. V., Stepashov S. S. [Socialization as a necessary factor in the development of functional literacy among university students]. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik nauchnyh statej VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Language for special purposes: system, functions, environment. Collection of scientific articles of the VIII International Scientific and Practical Conference]. Kursk, 2020, pp. 237-245 (In Russ.).
28. Tomasello M. *Istoki chelovecheskogo obshcheniya* [Sources of human communication]. Moscow, Yazyki slavyanskih kul'tur Publ., 2011. 323 p.
29. Gardner G. *Struktura razuma. Teoriya mnozhestvennogo intellekta* [The structure of the mind. The theory of multiple intelligence]. Moscow, Vil'yams Publ., 2007. 501 p.
30. Gerasimova A. S., Sergienko E. A. [Factors and conditions for the development of children's understanding of deception]. *Issledovaniya po kognitivnoj psihologii* [Research on Cognitive Psychology]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2004, pp. 351-374 (In Russ.).
31. Prusakova O. A. Ponimanie emocij det'mi doshkol'nogo vozrasta [Understanding emotions by preschool children]. *Voprosy psihologii = Problems of Psychology*, 2006, no. 4, pp. 24-36.
32. Sergienko E. A., Lebedeva E. I. Ponimanie obmana det'mi doshkol'nogo vozrasta v norme i pri autizme [Understanding deception by preschool children is normal and with autism]. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*, 2003, vol. 24, no. 4, pp. 54-66.
33. Sergienko E. A., Lebedeva E. I., Prusakova O. A. *Model' psichicheskogo kak osnova stanovleniya ponimaniya sebya i drugogo v ontogeneze cheloveka* [The model of the psychic as the basis for the formation of understanding of oneself and the other in the ontogenesis of a person]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2009. 416 p.

34. *Nauchnye podhody v sovremennoj otechestvennoj psihologii* [Scientific approaches in modern Russian psychology]; ed. by: A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, G.A. Vilenskaya. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2023. 759 z. [https://doi.org/ 10.38098/thry_23_0465](https://doi.org/10.38098/thry_23_0465).

35. Piazhe Zh. *Izbrannye psihologicheskie trudy: Psihologiya intellekta. Genezis chisla u rebenka. Logika i psihologiya* [Selected psychological works: Psychology of intelligence. The genesis of a number in a child. Logic and psychology.]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1969. 659 p.

36. Piazhe Zh. *Rech' i myshlenie rebenka* [Speech and thinking of the child]. St. Petersburg, Soyuz Publ., 1997. 250 p.

Информация об авторах / Information about the Authors

Кружилина Татьяна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru,
SPIN-код: 8142-0010,
Researcher ID: 738898,
ORCID: 0000-0001-5714-146X

Tatiana V. Kruzhilina, Candidate of Philologic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru,
SPIN-code: 8142-0010,
Researcher ID: 738898,
ORCID: 0000-0001-5714-146X

Кружилин Игорь Борисович, студент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: igor.kruzhilin13@yandex.ru

Igor B. Kruzhilin, Student, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: igor.kruzhilin13@yandex.ru

Кружилина Лада Борисовна, студентка, Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, г. Москва, Российская Федерация,
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Lada B. Kruzhilina, Student, Russian State University named after A. N. Kosygin, Moscow, Russian Federation,
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-108-119>



Аннотация к научной статье: трудности обучения и перевода

Ю.А. Евграфова¹, Е.Ф. Косиченко¹✉

¹ Национальный исследовательский университет «МЭИ»

ул. Красноказарменная, д. 14, г. Москва 111250, Российская Федерация

✉ e-mail: ekosichenko@gmail.com

Резюме

В данной статье обсуждаются результаты анализа ошибок, допускаемых в англоязычных аннотациях к статьям на русском языке, опубликованным в отечественных научных рецензируемых журналах по проблемам лингвистики и лингводидактики, с целью выявления основных трудностей, связанных с переводом данного типа текста и выработкой наиболее общих рекомендаций по их преодолению. Актуальность проводимого исследования определяется, во-первых, растущим числом научных публикаций в гуманитарных областях, во-вторых, наблюдаемой тенденцией к ужесточению требований, предъявляемых редколлегиями научных периодических изданий к переводам текстов аннотаций на английский язык. Обе тенденции обуславливают необходимость более пристального внимания к данному типу научного текста со стороны руководителей основных образовательных программ уровня магистратуры, составителей рабочих программ дисциплин и преподавателей английского языка, задействованных в реализации учебного процесса по профессионально ориентированному переводу, профессиональной коммуникации и по другим вузовским дисциплинам, решающим задачи, связанные с формированием языковых и переводческих компетенций в области иноязычной научной коммуникации.

Исследовательским материалом для данной статьи послужили неудачные с точки зрения их лингвостилистической организации переводы аннотаций к статьям гуманитарного цикла. Для изучения привлекаемого эмпирического материала были использованы методы сопоставительного, лингвостилистического и семантического анализа. Проведенное исследование позволило систематизировать и описать наиболее типичные отступления от лексической и грамматической нормы английского языка. По результатам выполненного исследования сделаны обобщения лингводидактического и методического характера и предложены варианты преодоления трудностей перевода научных текстов, что составляет научно-практическую значимость данной статьи.

Ключевые слова: академический дискурс; компетентностный подход; иноязычная коммуникативная компетенция; научная аннотация; научный стиль; переводческая компетенция.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Евграфова Ю.А., Косиченко Е.Ф. Аннотация к научной статье: трудности обучения и перевода // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 108-119. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-108-119>.

Статья поступила в редакцию 09.07.2023

Статья подписана в печать 30.08.2023

Статья опубликована 24.10.2023

A Scientific Abstract: Challenges of Teaching and Translation

Yulia A. Yevgrafova¹, Elena. F. Kosichenko¹ ✉

¹ National Research University "Moscow Power Engineering Institute"

14, build. 1, Krasnokazarmennaya Str., Moscow 111250, Russian Federation

✉ e-mail: ekosichenko@gmail.com

Abstract

This paper sets out to share the results of research into reasons of mistakes made in English abstracts for Russian scientific writings published in peer-reviewed journals on linguistics and language teaching with a view to identifying most common difficulties that researchers face when translating this type of text. The authors also seek to develop ways of preventing typical mistakes. The undertaken research is relevant, as it contributes to expanding knowledge in the field of teaching translation with regard to two current tendencies, namely the increasing number of scientific publications in the field of humanities and the tightening requirements for translated abstracts introduced by editorial boards of scientific journals. With both tendencies in view, careful attention to this type of scientific text is to be paid by curriculum and Master's Degree programs developers, as well as the teaching staff responsible for professionally oriented translation, professional communication and other related subjects. The source of material for this research is published English abstracts to Russian articles on linguistic and language teaching issues. The main research methods are comparative, linguo-stylistic and semantic analysis. As a result of the study most common lexical and grammatical mistakes are revealed, systematized and described. General conclusions are made and recommendations for coping with translation challenges are given, which contributes both to the theory and practice of translating scientific texts.

Key words: academic discourse; competency-based training; foreign language communicative competence; scientific abstract; scientific style; translation competence.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Yevgrafova Y. A., Kosichenko E. F. A Scientific Abstract: Challenges of Teaching and Translation. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 108–119 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-108-119>.

Received 09.07.2023

Accepted 30.08.2023

Published 24.10.2023

Введение

Современное высшее образование ставит перед преподавателями и обучающимися целый ряд задач, связанных с научением студентов разных уровней и направлений подготовки осуществлять академическую коммуникацию и академическое взаимодействие на иностранных языках, прежде всего на английском языке, распространение которого в современном мире оказывает заметное влияние на функционирование различных социальных институтов, и не в последнюю очередь институтов образования и науки [1; 2; 3; 4]. Сегодня возможности делиться своими идеями с зарубежными

коллегами открыты перед теми учеными, которые в должной степени овладели английским языком и имеют развитые навыки создания письменных научных текстов в соответствии с правилами, принятыми в международных и отечественных рецензируемых журналах, а также обладают знаниями о разных подходах к решению научных проблем благодаря развитым навыкам чтения англоязычных научных текстов, размещаемых в научно-информационных социальных сетях (например, ResearchGate или Orcid). Безусловно, в ряде случаев ученый может прибегать к помощи переводчика, однако часто такое решение связано со значи-

тельными рисками, вызванными прежде всего отсутствием у переводчика достаточного объема знаний в соответствующей научной области. Опасение, что переводчик исказит содержание научного текста и таким образом неверно представит научную гипотезу, теорию или идею мировому сообществу, вынуждает исследователей полагаться на свои собственные языковые возможности, что часто становится неудачным опытом по причине недостаточно высокого уровня владения английским языком.

Лингвистам, преподающим иностранные языки в системе высшего образования, прежде всего в магистратуре по направлению подготовки Лингвистика, хорошо известно, что формирование компетенций, необходимых для создания грамотных во всех отношениях научных текстов, является трудной задачей, осуществление которой происходит поэтапно в течение длительного времени и связано с необходимостью развития всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования, письма.

Поскольку тексты научного стиля обладают рядом характерных особенностей, проявляющихся на всех уровнях языка, снятию соответствующих трудностей может способствовать изучение уже опубликованных текстов. В этой связи в статье приводятся примеры некоторых типичных ошибок, анализируются причины их возникновения и предлагаются рекомендации по их предупреждению. По той причине, что наиболее востребованным типом научного иноязычного текста на сегодняшний день является переводная аннотация к оригинальной научной статье, далее мы обратимся к примерам ошибок в текстах данного жанра, но прежде остановимся на некоторых теоретических моментах.

Академический дискурс и перевод научного текста: компетентностный подход к обучению

Компетентностный подход в преподавании иностранных языков сформиро-

вался в России в начале текущего столетия в результате необходимости подготовки специалистов, способных свободно ориентироваться не только в своей профессии, но также в смежных профессиональных областях, готовых к профессиональной конкуренции и непрерывному профессиональному развитию, в том числе в научном плане, чему в значительной степени способствует формирование академической и научной зрелости обучающихся [5; 6; 7]. В статье академическая зрелость обучающегося магистратуры понимается как наличие у него совокупности компетенций, связанных с его готовностью осуществлять академическую и научную деятельность. Важной в этой связи является дискурсивная исследовательская компетенция [8], позволяющая обучающимся и выпускникам магистратуры осуществлять научную и дискурсивную деятельность в академической среде. Остановимся коротко на соотношении понятий "академический дискурс" и "научный текст".

Академический дискурс представляет собой довольно широкое понятие, которое объединяет различные типы дискурса, а именно, научный, педагогический, образовательный, и в общих чертах может быть определен как коммуникация внутри учебных заведений на темы, связанные с академической деятельностью, с целью получения и трансляции научного и профессионального знания. Другими словами, академический дискурс – это разновидность институционального общения, протекающего в коммуникативном пространстве науки и высшего образования, участниками которого являются, прежде всего студенты, аспиранты, профессорско-преподавательский состав и научные сотрудники [9; 10; 11, 12]. Как справедливо подчеркивает Т. ван Дейк, академический дискурс не только является транслятором научного знания, но также способом формирования определенных научных взглядов [13, с. 22]. Данное замечание многократно увеличивает необходимость развития навыков

научной коммуникации на иностранном языке на разных уровнях и по разным направлениям профессиональной подготовки, прежде всего по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры), поскольку освоение магистерских программ по этому направлению дает возможность осуществлять педагогическую деятельность в области преподавания иностранных языков.

Как и другие типы институциональной коммуникации, академический дискурс существует в устной и письменной формах и характеризуется жанровой неоднородностью [14; 15; 16; 17; 18]. К жанрам данного типа дискурса относятся лекции, семинары, экзамен, рефераты, статьи, ВКР, диссертации, др., его важными составляющими являются полемика, аргументация, диалог. В данной статье академический дискурс понимается как особый вид институциональной коммуникации на научную тематику, протекающий в ситуации высшего образования и направленный на получение и передачу научного и профессионального знания. Подчеркнем, что академический дискурс не равен научному, а лишь отчасти пересекается с ним, и соотношение между двумя типами дискурса может меняться. В нашем случае научный дискурс рассматривается как подвид академического дискурса, форма и содержание которого имеют определенную культурную специфику. В связи с тем, что к анализу мы привлекаем только тексты жанра аннотации, ключевым понятием для нас является «научный стиль», как набор языковых средств, обслуживающих сферу образования и науки и позволяющих достичь обобщенности, ясности, логичности, смысловой точности продуцируемого текста [19; 20; 21; 22].

Результаты и обсуждение

Трудности перевода научного текста: теоретический аспект

Прежде чем обратиться к жанру аннотации, остановимся коротко на основных и наиболее общих моментах, созда-

ющих серьезные трудности при работе по созданию письменных научных текстов на английском языке.

В первую очередь отметим, что научный стиль каждого конкретного учебного складывается под влиянием научной традиции, в рамках которой формировались его взгляды, а также зависит от той научной парадигмы, в которой он работает. Оба фактора определяют характер проблемы, предлагаемой к обсуждению, влияют на выбор необходимого для ее решения исследовательского подхода и терминологического аппарата, и являются в известной степени культурно маркированными. Отраженная в статье специфика научной традиции и исследовательского подхода влияет на решение редколлегии журнала в отношении представленной рукописи, которая может быть отклонена по причине отсутствия интереса издания к распространению теорий, не коррелирующих с его политикой или выходящих за рамки той научной парадигмы, которая представляется основателям журнала наиболее актуальной и перспективной. Чтобы не допустить такую нежелательную ситуацию, исследователю важно научиться освещать предмет своего интереса с нескольких сторон, уметь ставить проблему в разных ключах, знать, как сопоставлять различные традиции при освещении конкретного вопроса. При создании научного текста на иностранном языке необходимо учитывать, что по сложившейся традиции русский научный стиль требует постановки рассматриваемых вопросов в общетеоретическом контексте, тогда как представители англосаксонской традиции уделяют больше внимания методам научного исследования и возможностям практического применения полученных результатов. Еще одним важным моментом, непосредственно связанным с проблемой перевода русского научного текста на английский язык является терминология, различия в которой необходимо

знать, чтобы избежать неточностей и разноточений при переводе.

На сегодняшний день название научной статьи, аннотация/резюме и ключевые слова представляют собой те позиции текста, которые в обязательном порядке подлежат переводу на английский язык. Данный момент является важным, поскольку означает, что именно названные элементы статьи, образно выражаясь, открывают ученому дверь в мировую науку. В этой связи переводу аннотации следует уделять особое внимание. На наш взгляд, речь в данном случае должна идти не столько о переводе, сколько о создании оригинального текста на английском языке, в котором корректно и адекватно отражены результаты проведенного исследования, и который выполнен с учетом потенциального читателя, не знакомого с теми или иными реалиями, в частности, российской лингвистики и лингводидактики.

Как и для других типов текста научного стиля, для жанра аннотации характерно использование терминов, определенных грамматических конструкций, нейтральной лексики; исследуемая в статье проблема должна быть изложена в аннотации емко с акцентом на ее актуальности; особое внимание следует уделить полученным результатам, причем в контексте их научной новизны, теоретической и практической значимости. На первый взгляд, данный вид работы по реферированию своего текста не кажется особенно сложным, однако практика показывает, что именно создание коротких обобщающих научных текстов является весьма трудоемким процессом, часто более сложным, нежели написание объемных текстов. При переводе аннотаций с русского языка на английский особую трудность представляет синтаксис, который в научном стиле русского языка характеризуется обилием сложных предложений, использованием пассивных конструкций и местоимения «мы» для указания на авторство (что нехарактерно для

английского языка, где, в случае одного автора, изложение ведется от первого лица единственного числа), а также специфических вводных фраз, имеющих в английском языке свои аналоги.

Заметим, что написание англоязычных аннотаций к научным статьям создает трудности также для носителей других языков. По данным, опубликованным в 2008 году, студенты одного престижного турецкого университета сочли создание данного типа текста наиболее сложным, в первую очередь из-за необходимости усвоения правил структурной и лингвистической организации текста, в связи с чем в статье, где были изложены и проанализированы результаты опроса, говорится о необходимости длительной и постепенной работы над формированием соответствующих навыков [23].

Таким образом обучение письменной научной коммуникации, прежде всего умению создавать краткие рефераты в виде аннотаций и резюме на английском языке, представляет собой самостоятельную лингводидактическую и методическую задачу, требующую повышенного внимания со стороны преподавателей.

Трудности перевода научного текста: анализ материала

В данном разделе рассматриваются наиболее типичные ошибки, допускаемые русскоязычными авторами при переводе на английский язык аннотаций к текстам научных статей по лингвистике и лингводидактике. В общей сложности нами было проанализировано около 100 аннотаций разного объема, опубликованных в российских рецензируемых научных журналах, индексируемые в РИНЦ (в том числе в журналах из «белого списка»). По понятным причинам ссылки на проанализированные тексты и журналы не приводятся, однако, поскольку рассмотренные примеры являются типичными и ошибки вызваны наиболее общими случаями интерференции, результаты, с высокой долей вероятности, подтвердятся при повторной выборке. Для

удобства мы сгруппировали типичные ошибки по блокам и подытожили результаты в виде обобщений.

В Блоке 1 приводятся характерные лексико-стилистические нарушения при употреблении вводных фраз, словосочетаний и отдельных слов.

Как правило, в первом предложении русскоязычных аннотаций содержится информация о сути исследования, вводной часто выступает фраза «статья посвящена», при переводе которой на английский язык по некоторой негласно сложившейся традиции используются глаголы *devote* и *dedicate* в сочетании с наименованием объекта исследования или с фразой *the problem of*, например, *the article is dedicated to current issues / dedicated to new instruments / dedicated to memes / dedicated to the development of / devoted to urgent problems/ is devoted to rethinking / is devoted to studying / devoted the approaches / devoted to analysis*, т.д.

Примеры такого рода многочисленны и отражают характерные для русского языка формулировки, которые, однако, не встречаются в оригинальных англоязычных текстах. В английском языке синонимичные глаголы *dedicate* и *devote* употребляются для выражения идеи о том, сколько времени, сил, энергии, денег было затрачено на некоторую деятельность (*dedicate / devote time to hobbies / oneself to academic work / space to photos / oneself to career*, т.д.), а также передают идею посвящения стихотворения, книги, песни некоторому человеку.

Другим вариантом перевода фразы «статья посвящена» часто выступает выражение «*the article deals with*», что также некорректно с точки зрения английского языка, поскольку английский фразовый глагол *deal with* подразумевает активное действие по решению некоторой задачи. Также отметим, что часто употребляемое в переведенных текстах слово *article* относится в английском языке, скорее, к размещаемым в газетах и журналах сочинениям публицистического стиля. Для

обозначения работ, публикуемых в научных изданиях, как правило, используют слова *paper/research/study/writing*. Кроме того, для англоязычных научных текстов нехарактерно именование некоторого объекта научного исследования «проблемой» (англ. *problem*), как это часто встречается в статьях на русском языке, и, вместо словосочетания *the problem of* принято называть конкретный исследовательский объект.

Таким образом, русский оборот «статья посвящена проблеме» возможно передать на английском языке, например, следующим образом: *the paper sets out to discuss/to analyze/to investigate; the paper contains the results of a survey/analysis*, т.д. Для английского языка, в том числе для научного стиля, также характерно употребление конструкций, в которых обстоятельство выступает агентом действия, например, *the paper analyzes/ discusses/ looks into/ addresses/ considers/ examines*, т.д. Часто используемые в научных работах глаголы «выявить», «установить», «доказать», «демонстрировать» возможно передать английскими глаголами *reveal, identify, prove, show*.

Камнем преткновения при переводе на английский язык является русское слово «особенности», которое часто переводится словами *peculiarities* или даже *particularities*, имеющим в английском языке значения, отличные от тех, что им приписываются носителями русского языка, и которые возможно перевести, например, словами *properties, distinctive features, distinguishing characteristics*.

Не реже в аннотациях употребляется выражение *on the material of*. При том, что английское слово *material* имеет аналогичное русскому значение «информация, идеи, документы, используемые как основа для какой-либо творческой деятельности», рассматриваемое выражение является подстрочником, прежде всего это относится к фразам типа *based on the material of the English (German, Spanish...) language*. К возможным вариантам ис-

пользования слова *material* в английском языке относятся, например, *a source of material for; include / collect / gather material; unpublished / illustrative / educational / authentic / original material*.

Некорректными с точки зрения английского языка являются употребление слов *specifics* в значении «специфика», *samples* в значении «примеры», *linguistic phenomena* в значении «лингвистические явления», *proposed study* как «предлагаемое исследование», др. Русское значение «специфика» можно передать словом *distinction* (important / crucial / fundamental / recognizable); значение «пример» – словом *example*; значение «лингвистические явления» требует конкретизации, например, *linguistic sign, lexical meaning, grammatical form*, т.д.; «предпринятое исследование» возможно перевести словами *current study / undertaken research*, др.

Еще одним типичным отступлением от нормы английского языка является использование английского слова *process* для перевода с русского языка таких словосочетаний, как «образовательный процесс», «в процессе исследования», «в процессе анализа», т.д. В английском языке данные значения передаются при помощи ключевых слов *education, research, analysis*, уточняющее слово *process* является лишним.

Практически в каждом выпуске научных периодических изданий встречаются бессмысленные с точки зрения английского языка фразы, типа *the article is devoted to the problem of studying, the article reviews new words, this article shows the analysis of the survey, in the process of adapting borrowings, the problem of the adaptation, the article is devoted to the development, the paper is devoted to the history of, systematic approach, the article touches upon an experiment, the paper touches upon a method*. Такого рода лексическо-стилистические нарушения представляют собой опасность, в том смысле, что ведут к недопониманию авторской идеи, с одной стороны, и дают человеку, владею-

щему английским языком, основания полагать, что исследование выполнено небрежно, хотя, такого рода первое впечатление может быть ложным. К сожалению, многие некорректности в английском тексте становятся результатом неумения выстраивать русскоязычный научный текст и нежеланием авторов пользоваться словарями, не опираясь в качестве образца на ранее переведенные аннотации. В этой связи важной задачей вузов является формирование умений создания научных текстов на родном языке и развитие профессиональной переводческой компетенции, предполагающей умение пользоваться лексикографической и справочной литературой.

В Блоке 2 мы прокомментируем несколько типичных грамматических ошибок, допускаемых авторами при переводе своих научных сочинений на английский язык. По понятным причинам наибольшее число отступлений от грамматической нормы английского языка связано с употреблением артиклей. Поскольку ошибки этого рода достаточно разнообразны, отметим только, что слова «язык», «речь», «анализ» и некоторые другие могут быть как исчисляемыми, так и неисчисляемыми, и в последнем случае используются без артикля, например, в словосочетаниях *bad language, spoken language, common language, recorded speech, written speech, a problem for analysis, thorough/initial analysis*, др. Кроме того, для избежания многократного использования генитивных конструкций с предлогом *of*, их возможно заменять на герундиальные конструкции.

Таким образом, на сегодняшний день благодаря активно развивающимся инновационным технологиям и растущему объему текстовых корпусов, перевод с одного языка на другой уже не является проблемой для пользователей Сети, позволяя любому человеку, вне зависимости от его уровня владения иностранным языком, понимать и создавать тексты. Вместе с тем, отметим, что, поскольку

корпуса основываются на ранее созданных текстах и содержат, в том числе некорректные варианты, опора на системы автоматизированного перевода и обращение за возможными вариантами к корпусам, представляет собой весьма ненадежный способ создания новых текстов, в особенности научного стиля. В ситуации, когда англоязычная аннотация является возможностью заявить о проведенном исследовании мировому научному сообществу, при переводе важно полагаться на иноязычные толковые словари и оригинальные научные тексты.

Доказательством важности обращения к словарям и справочникам является проведенный анализ отобранных методом сплошной выборки аннотаций к научным статьям по лингвистике и лингводидактики, публикуемых в рецензируемых журналах, показавший, что наиболее сложной задачей при переводе является лингвостилистическая организация текста, особенно в части вводных и клишированных фраз. За пределами данной статьи остались другие аспекты перевода научных аннотаций, исследование которых показывает, что наименьшие трудности вызывает использование терминологии, труднее дается синтаксис и структурирование аннотаций, причиной чему недостаточно развитое умение студентов и выпускников выделять главное, избегая чрезмерных обобщений и излишней детализации не только на иностранном, но и на русском языке.

Выводы

Происходящие в последние десятилетия перемены в системе российского высшего образования и науки были вызваны целым рядом причин, среди которых поворот в сторону компетентностного подхода в обучении, возрастающая ролью английского языка как средства международной академической и научной коммуникации, тенденция к открытости научных достижений. В этом контексте для успешной реализации профес-

сиональной и научной деятельности в различных областях от учащихся и выпускников вузов, требуется уровень владения английским языком, позволяющий им свободно читать научную литературу и создавать корректные научные тексты на английском языке. В этой связи перед преподавателями иностранных языков стоят задачи, связанные с формированием и развитием у студентов навыков работы с англоязычными научными текстами.

Проведенное исследование доказывает, что создание аннотации к научной статье на английском языке представляет собой сложную задачу. Фактором, способствующим формированию и развитию лингвистической и переводческой компетенций в области науки, может стать активная исследовательская деятельность учащихся вузов, начиная с бакалавриата и заканчивая аспирантурой. Важными условиями формирования данной компетенции выступают посещение научных семинаров, участие в конференциях и круглых столах, написание рефератов, научных докладов и статей на родном языке, а также регулярное выполнение заданий по переводу русскоязычных научных текстов на английский язык и реферированию оригинальных англоязычных научных текстов. Для развития необходимых навыков уже в бакалавриате студентам может быть предоставлена возможность, например, написания выпускных квалификационных работ на иностранном языке, однако целенаправленное формирование переводческой компетенции в области научного текста приходится на период их обучения в магистратуре, где важно уделять особое внимание развитию навыков обсуждения научных проблем, освоению иноязычного научного стиля, решению задач, связанных с приобщением студентов к научным традициям, характерным для англосаксонских школ лингвистики и теории преподавания иностранных языков. Особое место в кругу дисциплин, развивающих необхо-

димые компетенции, относятся практики по культуре профессиональной коммуникации, практикумы по переводу

и аннотированию специальных текстов и смежные дисциплины.

Список литературы

1. Князева О. В., Подобная А. Н. Особенности перевода медицинской терминологии в научно-популярных англоязычных текстах // Ростовский научный вестник. 2022. № 4. С. 49–51. EDN BQMUZH.
2. Нелюбина Е. А. Письменная научная коммуникация на английском языке в магистратуре юридического вуза // Ученые записки Казанского филиала "Российского государственного университета правосудия". 2018. Т. 14. С. 382–387. EDN XZRRLN.
3. Семкова А. В., Войтов В. А. Особенности перевода интернационализмов в научно-технических текстах (на материале текстов по горному делу) // Казанская наука. 2020. № 2. С. 69–71. EDN ZJMLUI.
4. Давыдова И. В., Шешукова С. В. Особенности перевода атрибутивных словосочетаний с русского языка на английский язык (на примере научно-технических текстов) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 4(157). С. 192–196. EDN EOXFZQ.
5. Гавриленко Н. Н. Методика реализации компетентного подхода при обучении переводу // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. № 14(725). С. 113–127. EDN TYFSZX.
6. Серякова С. Б. Компетентный подход в образовании: от теории к практике // Совет ректоров. 2012. № 4. С. 34–40. EDN QCWFXB.
7. Кривых С. В. Формирование академической зрелости студентов вуза // Человек и образование. 2011. № 4(29). С. 86–90. EDN OODKWL.
8. Иванова В. И. Дискурсивная исследовательская компетенция специалиста как средство взаимодействия в научном социуме // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2016. № 4. С. 93–98. EDN XHPYUF.
9. Великолуг Л. В. О роли письменного академического дискурса в формировании иноязычной академической грамотности студента вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 3 (802). С. 26–33.
10. Коряковцева Н. Ф. Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2016. Вып. 14 (753). С. 9–21.
11. Lakić I., Živković B., Vuković M. An Introduction // Academic Discourse Across Cultures. Cambridge Scholars Publishers. 2015. (PDF) Academic Discourse Across Cultures | Nataša Milivojević - Academia.edu
12. Tepavčević M. Academic Discourse across Cultures // Academic Discourse across Cultures (pp.180–196.). September 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/336006795_Academic_Discourse_across_Cultures
13. Dijk T. van. Aims of Critical Discourse Analysis // Japanese Discourse. 1995. Vol. 1. P. 17–27. URL: <http://discourses.org/OldArticles/Aims%20of%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf>.
14. Вяткина А. И., Савина И. С. Не просто сказать, а донести обучение докладу как жанру научного стиля речи иностранных военнослужащих авиационного вуза на продвинутом уровне // Вестник военного образования. 2020. № 2(23). С. 85–89. EDN EUEPES.

15. Кегеян С. Э., Кресола Н. С., Нубарян К. М. Жанрово-стилистические особенности научных текстов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 2. С. 144–147. EDN QBJKBJ.
16. Логачева А. А., Ермакова Н. Л. Аннотация как жанр научного стиля: структурный и семантический аспекты // Язык, культура, коммуникация: изучение и обучение : материалы I Международной научно-практической конференции, Орел, 13–15 октября 2016 года. Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2016. С. 148–151. EDN XBLZRR.
17. Матулевич Т. Г. Жанры научного функционального стиля в курсе английского языка // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 3. С. 180–194. EDN PXRPFJ.
18. Мокроусова А. А., Шушарина Г. А. К вопросу об особенностях научного стиля речи // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей XXI Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 сентября 2021 года. Пенза: Наука и Просвещение, 2021. С. 176–178. EDN BBRLSA.
19. Андреева О.А. Иноязычное пространство в процессе обучения работе с научно-техническим текстом (на материале французского языка) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022; 12(3): 130–142.
20. Водяницкая А.А. Библиометрический анализ как методологический принцип исследования академического дискурса // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021;11(1):71–81.
21. Гулиянц С. Б., Иванова А. М. Межкультурная коммуникация в академической среде: к проблеме перевода терминов образовательной сферы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2020. № 4. С. 71-81. <https://doi.org/10.18384/2310-712X-2020-4-71-81>. EDN SFYYVT.
22. Крашенинникова Е. И., Мирончева О. А. Использование лексических трансформаций при переводе научных текстов // Наука и школа. 2020. № 1. С. 177-185. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-1-177-185>. EDN MLSBHR.
23. Buckingham L. Development of English Academic Writing Competence by Turkish Scholars // International Journal of Doctoral Studies, 2008. Vol. 3. URL: [IJDsv3p001-018Buckingham29.pdf](https://doi.org/10.18384/2310-712X-2020-4-71-81)

References

1. Knyazeva O. V. Osobennosti perevoda medicinskoj terminologii v nauchno-populyarnyh angloyazychnyh tekstah [Features of translation of English medical terms]. *Rostovskij nauchnyj vestnik*, 2022, no. 4, pp. 49-51.
2. Nelyubina E. A. Pis'mennaya nauchnaya kommunikaciya na anglijskom yazyke v magistrature yuridicheskogo vuza [Written academic communication in English in the master's course of law school]. *Uchenye zapiski Kazanskogo filiala "Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta pravosudiya"*, 2018, vol. 14, pp. 382-387.
3. Semkova A. V. Osobennosti perevoda internacionalizmov v nauchno-tekhnicheskikh tekstah (na materiale tekstov po gornomu delu) [Translation of international words in technical writing]. *Kazanskaya nauka = Kazan Science*, 2020, no. 2, pp. 69-71.
4. Davydova I. V. Osobennosti perevoda atributivnyh slovosochetaniy s russkogo yazyka na anglijskij yazyk (na primere nauchno-tekhnicheskikh tekstov) [Specific features of the translation of the attributive phrases from Russian into English (based on the scientific technical texts)]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd Pedagogical University*, 2021, no. 4(157), pp. 192-196.

5. Gavrilenko N. N. Metodika realizacii kompetentnostnogo podhoda pri obuchenii perevodu [Methods of implementing the competence approach in teaching translation]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta = Bulletin of the Moscow State Linguistic University*, 2015, no. 14 (725), pp. 113-127
6. Seryakova S. B. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: ot teorii k praktike [A competence approach in education: from theory to practice]. *Sovet rektorov = Council of Rectors*, 2012, no. 4, pp. 34-40.
7. Krivyyh S. V. Formirovanie akademicheskoy zrelosti studentov vuza [Developing students' academic maturity]. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*, 2011, no. 4(29), pp. 86-90.
8. Ivanova V. I. Diskursivnaya issledovatel'skaya kompetenciya specialista kak sredstvo vzaimodeystviya v nauchnom sociume [Discursive research competence of a specialist as a collaboration tool in academic society]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki = Proceedings of Tula State University. Humanities*, 2016, no. 4, pp. 93-98.
9. Velikolug L. V. O roli pis'mennogo akademicheskogo diskursa v formirovanii inoyazychnoj akademicheskoy gramotnosti studenta vuza [The role of written academic discourse in the development of foreign language academic literacy]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 2018, is. 3 (802), pp. 26-33.
10. Koryakovceva N. F. Sovremennaya paradigma professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze [Profession-oriented foreign language teaching in non-linguistics universities: current theory and practice]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Pedagogical sciences*, 2016, is. 14 (753), pp. 9-21.
11. Lakić I., Živković B., Vuković M. An Introduction. Academic Discourse Across Cultures. Cambridge Scholars Publishers. 2015. (PDF) Academic Discourse Across Cultures | Nataša Milivojević - Academia.edu
12. Tepavčević M. Academic Discourse across Cultures. *Academic Discourse across Cultures* (pp. 180-196.). September 2015. Available at: https://www.researchgate.net/publication/336006795_Academic_Discourse_across_Cultures
13. Dijk T. van. Aims of Critical Discourse Analysis. *Japanese Discourse*, 1995, vol. 1, pp. 17-27. Available at: <http://discourses.org/OldArticles/Aims%20of%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf>
14. Vyatkina A. I. Ne prosto skazat', a donesti obuchenie dokladu kak zhanru nauchnogo stilya rechi inostrannykh voennosluzhashchih aviacionnogo vuza na prodvinutom urovne [Training report as a genre of scientific style of speech foreign military personnel of aviation university at an advanced level of education]. *Vestnik voennogo obrazovaniya = Bulletin of Military Education*, 2020, no. 2(23), pp. 85-89.
15. Kegeyan S. E. Zhanrovo-stilisticheskie osobennosti nauchnykh tekstov [Genre and stylistic features of scientific texts]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki = Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, 2020, no. 2, pp. 144-147.
16. Logacheva A. A. [Abstract as a scientific genre: structural and semantic aspects]. Orel, 13-15 oktyabrya 2016 goda. Yazyk, kul'tura, kommunikaciya: izuchenie i obuchenie : materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Language, culture, communication: study and learning. Materials and International scientific and Practical konferencii]. Orel, 2016, pp. 148-151 (In Russ.).

17. Matulevich T. G. Zhanry nauchnogo funkcional'nogo stilya v kurse anglijskogo yazyka [Genres of scientific writing in English language teaching]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* = *Siberian Pedagogical Journal*, 2008, no. 3, pp. 180-194.
18. Mokrousova A. A., Shusharina G. A. [To the question of the peculiarities of the scientific style of speech]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii* : *sbornik statej XXI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Modern science : current issues, achievements and innovations. Collection of articles of the XXI International Scientific and Practical Conference]. Penza, Nauka i Prosveshchenie Publ., 2021, pp. 176-178 (In Russ.).
19. Andreeva O. A. Foreign Language Space in the Process of Teaching to Work with Scientific and Technical Text (Based on the Material of the French Language). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogic*, 2022, 12(3): 130–142 (In Russ.).
20. Vodyanitskaya A. A. Bibliometric Analysis as a Methodological Tool in Researching Academic Discourse. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2021, 11(1): 71–81 (In Russ.).
21. Guliyanc S. B. Mezhekul'turnaya kommunikaciya v akademicheskoy srede: k probleme perevoda terminov obrazovatel'noj sfery [Academic intercultural communication: translating terminology in the sphere of education]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika* = *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Linguistics*, 2020, no. 4, pp. 71-81. <https://doi.org/10.18384/2310-712X-2020-4-71-81>. EDN SFYYVT.
22. Krashenninnikova E. I. Ispol'zovanie leksicheskikh transformacij pri perevode nauchnykh tekstov [Use of lexical transformations in translating scientific texts]. *Nauka i shkola* = *Science and School*, 2020, no. 1, pp. 177-185. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-1-177-185>. EDN MLSBHR.
23. Buckingham L. Development of English Academic Writing Competence by Turkish Scholars. *International Journal of Doctoral Studies*, 2008, vol. 3. Available at: [IJDsv3p001-018Buckingham29.pdf](https://www.researchgate.net/publication/312531001018Buckingham29.pdf)

Информация об авторах / Information about the Authors

Евграфова Юлия Александровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры Рекламы, связей с общественностью и лингвистики, Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт» (НИУ «МЭИ»), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: yu.evgrafova@mail.ru

Косиченко Елена Федоровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры Рекламы, связей с общественностью и лингвистики, Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт» (НИУ «МЭИ»), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: ekosichenko@gmail.com

Yulia A. Yevgrafova, Doctor of Sciences (Philological) (Dr. Habil), Associate Professor, Professor at the Department of Advertising, Public Relations and Linguistics, National Research University «Moscow Power Engineering Institute» (MPEI), Moscow, Russian Federation, e-mail: yu.evgrafova@mail.ru

Elena. F. Kosichenko, Doctor of Sciences (Philological) (Dr. Habil), Associate Professor, Professor at the Department of Advertising, Public Relations and Linguistics National Research University «Moscow Power Engineering Institute» (MPEI), Moscow, Russian Federation, e-mail: ekosichenko@gmail.com

Оригинальная статья / Original article

УДК 519.7:621.3

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-120-135>

Роль типологических особенностей обучающихся при проведении коллективных учебных занятий

Е.А. Жидко^{1,2}, В.А. Козлов²¹Воронежский государственный технический университет

ул. 20-летия Октября, д. 84, г. Воронеж 394006, Российская Федерация

²Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

ул. Старых Большевиков, д. 54а, г. Воронеж 394064, Российская Федерация

✉ e-mail: lenag66@mail.ru

Резюме

При проведении учебного процесса в любом учебном заведении не уделяется должного внимания индивидуальным особенностям отдельно взятого обучающегося (курсанта), включающим уровень интеллектуального развития, скорость восприятия, глубину усвоения им учебного материала в процессе обучения и т.п. В статье рассмотрен методический подход к оценке учебного процесса, к методам его адаптации и управления для существенного повышения эффективности процесса обучения специалистов, например в области информационной безопасности, особенно при переходе на многоуровневую вузовскую систему подготовки специалистов с учетом постоянно изменяющихся при планировании учебного процесса требований. Раскрывается актуальная проблема проведения коллективных учебных занятий с учетом индивидуальных типологических особенностей обучающихся для повышения качества подготовки специалистов.

Ключевым элементом этапа обучения является психологический тип обучающейся личности, ее базовые психодинамические характеристики. Они определяют ее способность получать и усваивать знания в конкретной предметной области. Целью стало определение психодинамического базиса обучаемого. Основная идея использования таких характеристик состоит в их коррекции в процессе обучения для повышения качества коллективных учебных занятий. Которые отражают организацию учебного процесса, в результате чего можно было бы решить задачу индивидуального подхода в условиях массового обучения и определять стратегию и тактику подхода к обучаемым.

Оценка качества учебного процесса проводилась на основе обобщенной структурно-функциональной схемы реализации функций контроля и коррекции психодинамических характеристик. Рассмотрен процесс формирования групп коллективного обучения с учетом психодинамических характеристик для повышения качества подготовки специалистов (студентов, курсантов). Разработанный алгоритм и его программная реализация позволяют получить основные характеристики психодинамики личности, такие, как текущий и предполагаемый уровень диссоциации сознания, мотивацию, самооценку и другие, соотношенные с уровнем знаний, определяющие взаимодействие личности с предметной областью, и на основе выделения базисных мотиваций личности выработать рекомендации по целевому применению специалиста.

Результаты исследования могут быть использованы для оптимизации индивидуально-дифференцированного подхода в ходе воспитательно-образовательного процесса с учетом условий обучения в образовательной организации.

Ключевые слова: психодинамические характеристики; учебный процесс; корректирующие воздействия; качество подготовки специалистов; коллективное обучение.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Жидко Е.А., Козлов В.А. Роль типологических особенностей обучающихся при проведении коллективных учебных занятий // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 120-135. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-120-135>.

Статья поступила в редакцию 22.05.2023

Статья подписана в печать 17.08.2023

Статья опубликована 24.10.2023

The Role of Typological Features of Students in Conducting Collective Training Sessions

Elena A. Zhidko^{1,2} ✉, Vyacheslav A. Kozlov²

¹Voronezh State Technical University

84, 20th anniversary of October Str., Voronezh 394006, Russian Federation

²Military Training and Scientific Center of the Air Force "Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin"

54a, I. Sary Bolshevikov Str., Voronezh 394064, Russian Federation

✉ e-mail: lenag66@mail.ru

Abstract

When conducting the educational process in any educational institution, due attention is not paid to the individual characteristics of a single student (cadet), including the level of intellectual development, the speed of perception, the depth of assimilation of educational material in the learning process, etc.

The article considers a methodological approach to the evaluation of the educational process, to the methods of its adaptation and management for a significant increase in efficiency the process of training specialists, for example in the field of information security, especially when switching to a multi-level university system of training specialists, taking into account the requirements that are constantly changing when planning the educational process.

The article reveals the actual problem of conducting collective training sessions taking into account the individual typological characteristics of students to improve the quality of training specialists.

The key element of the learning stage is the psychological type of the learning personality, its basic psychodynamic characteristics.

Keywords: psychodynamic characteristics, educational process; corrective actions; quality of training of specialists; collective training.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Zhidko E.A., Kozlov V.A. The Role of Typological Features of Students in Conducting Collective Training Sessions. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 120–135 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-120-135>.

Received 22.05.2023

Accepted 17.08.2023

Published 24.10.2023

Введение

Задача управления учебно-воспитательным процессом обучения в настоя-

щее время стала одной из наиболее актуальных в контексте глобальных вопросов XXI века. Важными документами, опреде-

ляющими направление развития образовательной системы Российской Федерации, являются, прежде всего, «Национальная доктрина образования Российской Федерации», «Федеральная программа развития образования», «Концепция модернизации российского образования на период до 2030 г.» и многие другие¹. Осуществляется процесс внедрения нового поколения государственных образовательных стандартов, что требует создания эффективного инструментария для управления качеством образования на основе объективных оценок [1–3].

Учебно-воспитательный процесс в любом учебном заведении, в том числе в военных образовательных организациях, ориентирован в основном на среднестатистического курсанта. Не уделяется должного внимания индивидуальным особенностям отдельно взятого курсанта, включающим уровень интеллектуального развития, скорость восприятия, темпа освоения материала, путей прохождения программы (маршрутов), быстрого принятия решения, глубину усвоения учебного материала в процессе обучения и т.п. [4–7].

¹ Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект / под ред. В.И. Слободчикова. М., 2022. 32 с.; Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701); Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. N 1642 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" (с изменениями и дополнениями); Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023); Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р

В результате менее подготовленные курсанты часто не выдерживают среднего темпа работы в учебной группе, часто теряют интерес к учебе, к предмету и впоследствии оказываются в числе отстающих.

Для повышения качества подготовки (ПКП) военного специалиста (ВС) в области инновационных знаний, к которой, например, относится и область информационной безопасности (ИБ), необходимо рациональная коррекция учебного процесса в соответствии с изменением состояния предметной области. Положительный результат в процессе обучения основывается не только на способности обучаемого четко, адекватно и грамотно интерпретировать получаемые знания, но и адаптироваться под обучающее воздействие (ОВ).

В силу этого ВС в области ИБ должен обладать комплексом взаимосвязанных знаний из различных областей науки, должен уметь работать в современных условиях, быстро и грамотно принимать решения.

Следовательно, желательно взаимное координирование материальной системы ОВ и психологических особенностей, т.е. психодинамических характеристик (ПХ) обучаемой личности [3, 8, 9].

Необходимо, опираясь на информацию о текущей ситуации в учебной группе, своевременно разрабатывать стратегические подходы и принимать грамотные решения.

Результаты и обсуждения

Использование ПХ для ПКП ВС базируется на индивидуальном, личностном подходе. Заключается в коррекции этих характеристик в учебно-воспитательном процессе. Необходимо применить метод, включающий объединение нескольких обучающихся с взаимно со-

ответствующими наборами психодинамической матрицы (ПХ) и поведенческими мотивациями в группы для осуществления учебных задач [6, 7, 9].

В процессе взаимодействия происходит совместная работа, взаимопонимание между обучающимися, влияние друг на друга и изменение их ПХ. Направления изменения ПХ были рассмотрены в работе [9] и включают такие характеристики, как мотивация поведения, диссолюция сознания, торможение, возбуждение, уровень восприятия, уровень самооценки, способность к ассоциативному мышлению.

Коллективные занятия проводятся для взаимодействия курсантов, выявления и реализации их индивидуальных возможностей и потребностей в соответствии с целевым предназначением специалиста, для обеспечения возможности преподавателя работать индивидуально с каждым и для ПКП ВС [8].

Определение уровня знаний проводится на основе стандартизованного метода вопросов из предметной области обучаемого. База вопросов должна постоянно обновляться по мере повышения уровня квалификации респондента. Общее число вопросов, используемых в рассматриваемом алгоритме, составляет 1000 и может быть изменено.

На основе формирующейся при тестировании ВС базы ответов, времени, затраченного на обдумывание каждого вопроса с учетом его сложности, проводится определение его условного рейтинга и определяются указанные выше параметры ПХ. Определение условного рейтинга проводится на основе «вопросного» и «временного» рейтингов.

Вопросный рейтинг приблизительно определяется на основе номенклатуры и числа заданных и обработанных ВС вопросов как

$$R_q = \frac{q_p}{q_a - q_w}, \quad (1)$$

$$(q_a - q_w) = \begin{cases} 1 & \text{if } (q_a - q_w) = 0 \\ (q_a - q_w) & \text{if } (q_a - q_w) \neq 0, \end{cases}$$

где q_a , q_p , q_w – общее количество вопросов, выделенных для тестирования на данном шаге, количество положительных ответов и общее число вопросов, заданных курсанту.

Временной рейтинг определяется аналогичным образом как

$$R_t = R_{t1} \cdot R_{t2}, \quad (2)$$

где R_{t1} , R_{t2} – промежуточные ранговые показатели, определяемые как

$$R_{t1} = \frac{t_c}{t_\sigma} \quad ; \quad t_c = \frac{1}{q_w} \sum_{i=1}^{q_w} t_i \quad ;$$

$$t_\sigma = \max \{t_i\} - \min \{t_i\},$$

$$R_{t2} = \frac{t_p}{t_w} \quad ; \quad t_w = \sum_{i=1}^{q_w} t_i,$$

где t_c – время, равное сумме времен ответов на вопросы, нормированных их сложностью, и разделенное на их количество; t_σ – время, равное разнице между максимальным и минимальным временем, затраченным на получение ответа в течение одного тактового сеанса; t_p – общее лимитное время проведения тестового сеанса; t_i , k_i – время, затраченное курсантом на получение ответа и весовой коэффициент (коэффициент сложности) вопроса.

На основе этих показателей итоговый рейтинг курсанта приблизительно может быть определен как

$$R_S = R_q \cdot R_t. \quad (3)$$

Кроме этого, при определении итогового рейтинга проводится коррекция получаемого результата на основе текущего психологического состояния курсанта и вырабатывается рекомендация по его психодинамической коррекции.

Оценка уровня текущей и возможной диссолюции сознания обучаемого проводится на основе расчета матрицы взаимозависимости мотиваций обучаемого и основных влияющих факторов предметной области знаний и изменения мотиваций под действием объектов предметной области. Диссолюция определяется путем установления важных (значимых) для взаимоотношений между элементами профессиональной деятельности и мотивационной матрицы образцов поведения. При этом варианты поведения в зависимости от текущего значения элементов мотивационной матрицы могут быть моно- или мультивариантные, а оценки проводятся как определения возможных последствий для всех возможных комбинаций.

Таким образом, каждый элемент матрицы характеризует возможное личностное событие, реализуемое на базе взаимодействия индивидуума с объектом своей профессиональной деятельности.

Синтезируемая при таком подходе матрица диссолюции является базовой при анализе и понимании диадического отношения каждого элемента и конструкта обучаемого с каждым элементом предметной области профессиональной деятельности. С одной стороны, она отражает различные способы, которыми психологические и ситуативные факторы обучаемого изменяются и, соответственно, воздействуют на пару элементов конструкта и предметной области.

Матрицы диссолюции и взаимозависимости, таким образом, подытоживают воздействие элемента области деятельности на одно или несколько умений, по-

требностей и оценочных критериев, которые они привносят в диадические отношения, а также манеру и стиль, в которой снимаются противоречия.

Были разработаны алгоритм (рис.1) и его программная реализация, позволяющие получить основные характеристики психодинамики личности, такие как уровень знаний, текущий и предполагаемый уровень диссолюции сознания, мотивацию, самооценку и другие, определяющие взаимодействие личности с предметной областью.

Существенным элементом процесса обучения является психологический тип обучающегося специалиста и базовые ПХ. Задача педагогического эксперимента (ПЭ) состоит в определении ПХ ВС, обучающихся по специальностям, связанным с областью информационных технологий. Определение корреляции их уровня знаний, скорости роста уровня знаний с текущим состоянием параметров психодинамической матрицы (ПХ) и оценка возможности за счет коррекции ПХ повысить уровень подготовки этих специалистов [9].

ПЭ проводился на основе вузов г. Воронежа ВГУ (Воронежский государственный университет), ВГТУ (Воронежский государственный технический университет), ВУНЦ ВВС «ВВА» (Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (Воронеж)), ВЭПИ (Воронежский экономико-правовой институт). Группы выбирались по принципу сходства изучаемой предметной области и целевого предназначения специалистов с числом, порядка 15-30 человек [9].

ПКП при конкретной реализации процесса обучения можно представить в виде циклической последовательности действий, представленных на рис. 2 [9].

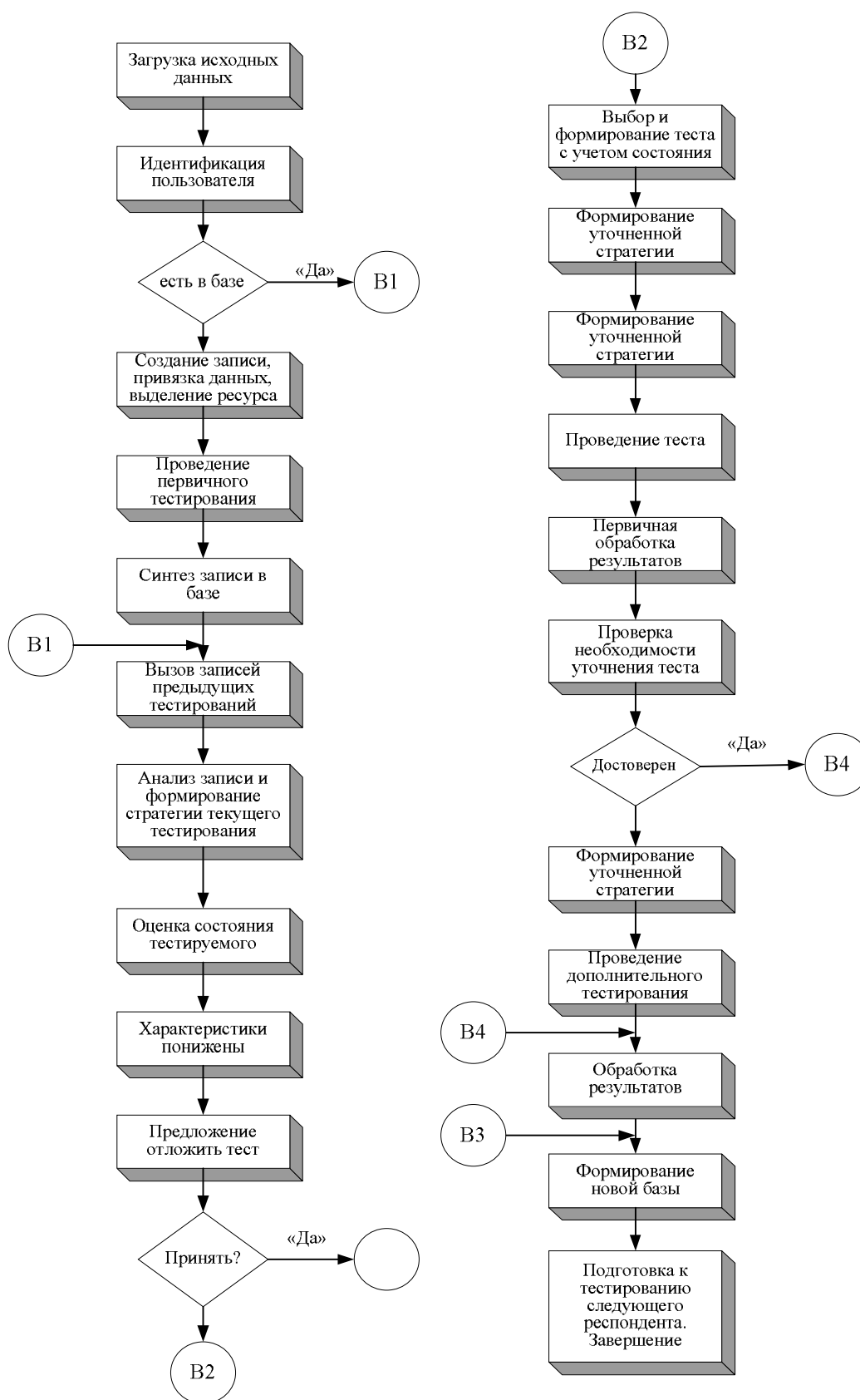


Рис. 1. Обобщенный алгоритм проведения автоматизированного психологического тестирования

Fig. 1. Generalized algorithm of automated psychological testing

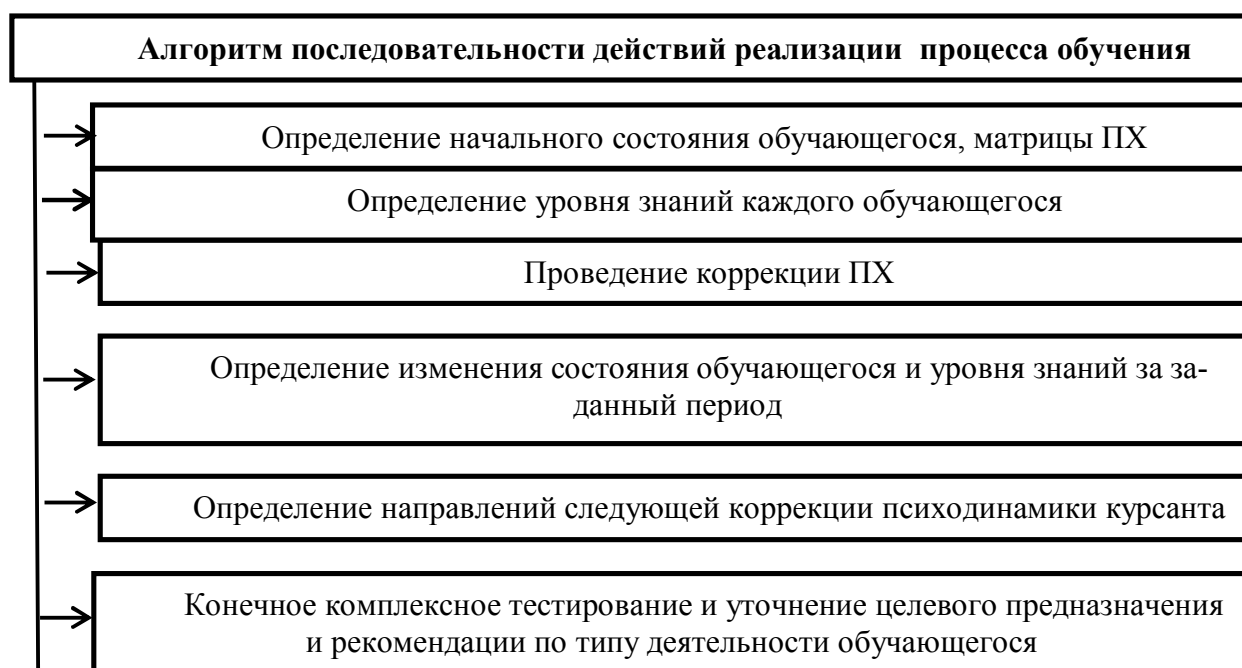


Рис. 2. Алгоритм последовательности действий реализации процесса обучения

Fig. 2. The algorithm of the sequence of actions for the implementation of the learning process

В качестве гипотезы, подлежащей экспериментальной проверке, рассматривалось:

«Уровень знаний курсантов и скорость его изменения в процессе обучения зависит от текущего состояния их ПХ. За счет направленной коррекции параметров психодинамической матрицы (улучшения ПХ) обучающихся, проводимой во временных подгруппах при проведении коллективных занятий, возможно повышение скорости изменения уровня знаний».

Эта гипотеза была выдвинута на основе проведенных на математической модели процесса обучения исследований зависимостей качества уровня подготовки и текущего состояния психодинамической матрицы обучающегося. Соотнесение и распространение полученных результатов от одной обучающейся единицы на остальные показали заметное повышение эффективности за счет обмена данными в процессе обучения между от-

дельными обучающимися. Это позволило сформировать подход к возможным путям коррекции ПХ курсанта на основе метода коллективного обучения.

При проведении ПЭ этот подход использовался в группах ВГУ, ВГТУ и ВЭПИ без выделения контрольной группы, то есть проводился анализ относительного прироста уровня знаний до введения коллективного обучения на основе временных групп и после него. В группе ВУНЦ ВВС «ВВА» была выделена контрольная группа из состава основной (половина основной группы) и сформированы составы временных групп. Для группы ВУНЦ ВВС «ВВА» проводился параллельный анализ уровня знаний и скорости его роста путем сравнения показателей контрольной и экспериментальной групп.

Основные результаты ПЭ, приведенные на рис. 3-5 [3, 9].

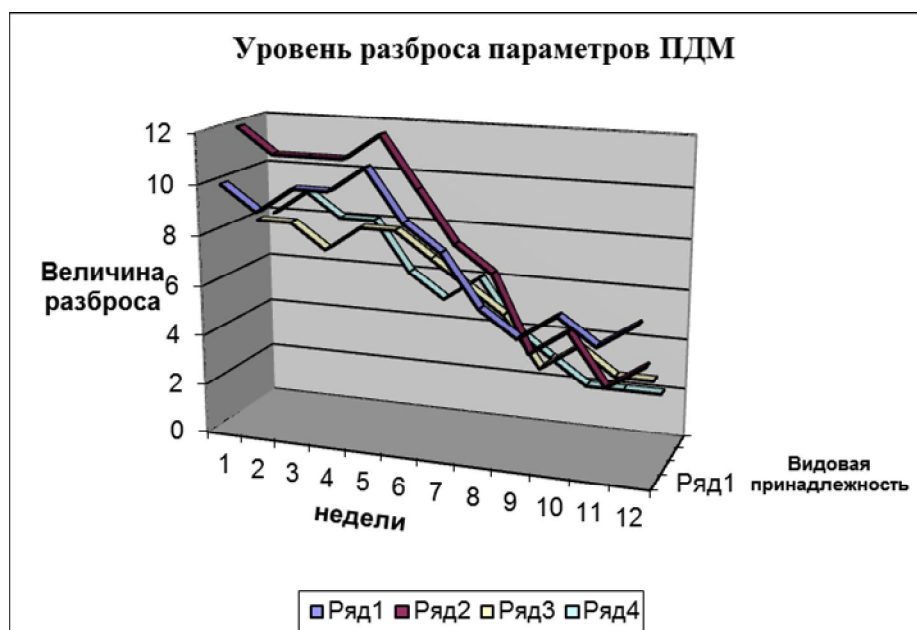


Рис. 3. Зависимости разброса значений параметров психодинамической матрицы участников временной группы с началом направленной психокоррекции с 4 недели

Fig. 3. Dependences of the spread of the values of the parameters of the psychodynamic matrix of the participants of the time group with the beginning of directed psychocorrection from 4 weeks)

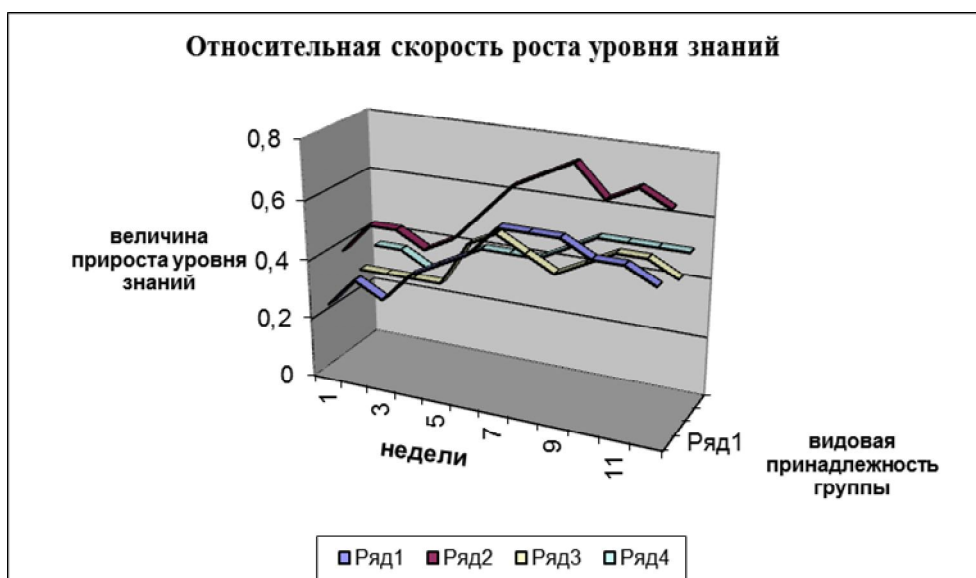


Рис. 4. Зависимости усредненной скорости приращения уровня знаний в течение педагогического эксперимента участников временной группы с началом направленной психокоррекции с 4 недели

Fig. 4. The dependence of the average rate of increment of the level of knowledge during the pedagogical experiment of the participants of the time group with the beginning of directed psychocorrection from 4 weeks)

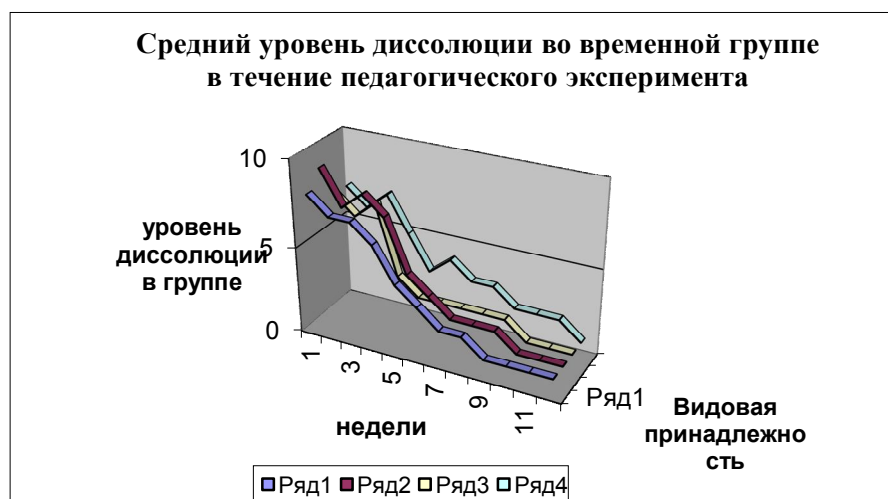


Рис. 5. Зависимости усредненного уровня диссоциации временной группы в течение педагогического эксперимента участников временной группы с началом направленной психокоррекции с 4 недели

Fig. 5. The dependence of the average level of dissolution of the time group during the pedagogical experiment of the participants of the time group with the beginning of directed psychocorrection from 4 weeks

Основные результаты ПЭ показывают, что в соответствии с полученными при математическом моделировании результатами, создание в качестве базы для комплексного направленного воздействия временной группы, обеспечивает повышение скорости приращения уровня

знаний не менее чем на 25-30%. При этом одновременно наблюдается уменьшение среднего уровня диссоциации сознания в группе, примерно в 1,5-1,8 раз. Сравнительные характеристики ПХ и среднего приращения уровня знаний по группам представлены в табл. 1[8].

Таблица 1. Сравнительные характеристики ПХ и среднего приращения уровня знаний

Table 1. Comparative characteristics of the PH and the average increment of the level of knowledge)

Видовая принадлежность группы	До коррекции			После коррекции		
	скорость приращения уровня знаний	дисперсия параметров ПДМ	уровень диссоциации	скорость приращения уровня знаний	дисперсия параметров ПДМ	уровень диссоциации
1	2	3	4	5	6	7
ВГУ	0.65	10	5	0,7	6	4
ВГТУ	0.6	8	6	0,7	4	5
ВЭПИ	0.55	6	4	0,65	4	3
ВУНЦ ВВС «ВВА».	0.6	6	5	0,65	3	3

При проведении ПЭ была выявлена заметная зависимость получаемых результатов от коэффициента связанности групп при решении учебных задач и реализации корректирующих воздействий.

На основе предложенного выше алгоритма и его программной реализации

были получены экспериментальные данные ПХ обучаемых в области информационных технологий (табл. 2-4).

В табл. 2 представлены данные определения первичных оценок ПХ личности до момента начала обучения.

Таблица 2. Результаты начального тестирования группы обучаемых**Table 2.** Results of initial testing of a group of trainees)

Кодовое имя	У	Д	М	Т	В	ВС	С	А
2022-1	0,35	0,55	0,65	0,53	0,17	0,45	0,25	0,65
2022-2	0,82	0,83	0,74	0,37	0,29	0,38	0,37	0,25
2022-3	0,57	0,11	0,72	0,46	0,46	0,29	0,81	0,42
2022-4	0,15	0,25	0,12	0,53	0,22	0,41	0,39	0,73
2022-5	0,42	0,34	0,37	0,24	0,41	0,37	0,64	0,17
2022-6	0,22	0,39	0,61	0,47	0,52	0,29	0,40	0,63
2022-7	0,17	0,19	0,45	0,19	0,83	0,31	0,36	0,37
2022-8	0,66	0,74	0,27	0,41	0,45	0,34	0,73	0,73
2022-9	0,45	0,35	0,62	0,57	0,41	0,34	0,63	0,29
2022-10	0,67	0,78	0,31	0,29	0,72	0,25	0,38	0,30
2022-11	0,22	0,45	0,17	0,73	0,25	0,38	0,17	0,41
2022-12	0,35	0,14	0,87	0,45	0,19	0,31	0,36	0,83
2022-13	0,78	0,51	0,31	0,27	0,65	0,27	0,65	0,53
2022-14	0,48	0,37	0,62	0,56	0,72	0,30	0,55	0,26
2022-15	0,52	0,77	0,58	0,39	0,42	0,26	0,42	0,37

Обозначения: У-уровень знаний; Д-диссолюция; М-мотивация; Т-торможение; В-возбуждение; ВС-восприятие; С-самооценка; А-ассоциация.

Для базы сравнения выбрана субъективная шкала оценок ПХ, нормированных по максимальному значению получаемых при проведении тестов.

В табл. 3 показана динамика изменения этих характеристик во времени.

Тестирование проводилось в первые полгода каждого обучаемого каждый месяц, затем время тестирования адаптивно определялось программой в соответствии с получаемой стабильностью показателей.

В табл.4 представлены результаты тестирования на конечном этапе обучения, определяющие соответствие характеристик психотипа личности определенному направлению области ИБ (борьба или безопасность).

Отметим, что на начальном этапе тестирования группа была представлена разнородным составом, с большим разбросом показателей. Это характерно для любой группы, начинающей обучение в области инновационных знаний. При этом, как самооценка личностью своей роли в этой области, так и уровень объективных знаний, колеблется в достаточно больших пределах (от 0,17 до 0,81 и 0,15 до 0,82, соответственно). Способность принимать самостоятельные решения, характеризуемая уровнем диссолюции, также колеблется от принимаемых решений на рефлексорном уровне (0,77 - 0,83) до решений, обоснованных сложной логикой поведения объекта и взаимодействия с ним обучаемого (0,11 - 0,25).

Таблица 3. Динамика изменения показателей (период -0,5 года, частота опроса -1 месяц)**Table 3.** Dynamics of changes in indicators (period -0.5 years, survey frequency -1 month)

Кодовое имя	У	Д	М	Т	В	ВС	С	А
2022-1	0,24	-0,03	0,35	-0,05	0,02	0,13	-0,05	0,00
2022-2	0,10	-0,21	0,44	-0,07	0,02	-0,23	0,21	0,02
2022-3	0,22	-0,10	0,20	0,02	0,01	0,34	0,17	0,04
2022-4	-0,01	0,21	0,22	-0,03	-0,05	0,12	0,12	-0,16
2022-5	0,12	0,02	-0,12	0,04	0,01	0,03	0,01	0,12
2022-6	0,45	-0,09	0,54	0,02	0,00	-0,23	-0,01	0,01
2022-7	0,65	0,11	0,24	0,08	-0,00	0,09	0,18	-0,03
2022-8	0,12	-0,02	0,25	-0,01	0,01	0,07	0,17	-0,08
2022-9	0,07	0,14	0,45	0,00	0,02	0,14	-0,00	0,18
2022-10	0,29	0,13	0,33	-0,29	0,00	-0,02	0,02	-0,01
2022-11	0,29	0,13	0,33	-0,29	0,00	-0,02	0,02	-0,01
2022-12	0,36	-0,03	-0,27	-0,73	-0,03	0,01	-0,02	0,10
2022-13	0,18	0,07	0,46	-0,45	0,00	-0,00	-0,03	-0,17
2022-14	0,23	0,00	0,32	0,20	0,03	0,23	0,04	0,03
2022-15	0,13	-0,21	0,43	0,03	0,01	-0,00	0,04	0,06

Обозначения: У-уровень знаний; Д-диссолюция; М-мотивация; Т-торможение; В-возбуждение; ВС-восприятие; С-самооценка; А-ассоциация.

Таблица 4. Рекомендации по обучению по специальностям ИБ**Table 4.** Recommendations for training in IB specialties

Кодовое имя	Склонность	Соответствие Н	Соответствие S	Ошибка	Срок коррекции (в годах обучения)
2022-1	Т,А	0,23	0,10	0,15	0,5
2022-2	П	0,10	0,15	0,07	1,0
2022-3	П	0,15	0,32	0,2	0,25
2022-4	Т	0,34	0,12	0,03	1,0
2022-5	П	0,14	0,45	0,05	1,0
2022-6	Т	0,10	0,45	0,12	0,5
2022-7	П	0,11	0,37	0,11	0,5
2022-8	Т	0,22	0,23	0,10	0,5
2022-9	Т	0,54	0,36	0,20	0,25
2022-10	Т	0,34	0,33	0,18	0,25
2022-11	П	0,37	0,47	0,03	1,0
2022-12	Т	0,20	0,55	0,12	0,5
2022-13	А	0,28	0,13	0,16	0,5
2022-14	А	0,19	0,23	0,10	0,5
2022-15	П	0,33	0,17	0,10	0,5

Сокращения и обозначения: Т – склонность к теоретическим работам, общесистемные исследования, постановка задач; П – склонность к практическим работам (программирование, оптимизация программного обеспечения); А – склонность к координации проекта; Н – область теории конфликтного функционирования информационных систем; S – информационная безопасность.

Показатели торможения и возбуждения, восприятия и ассоциации представляют наглядный и надежный базис преподавателю для оптимизации процесса обучения с каждым обучаемым – темпа подачи материала, наращивания его сложности, периода повторения и т.п.

Показатель мотивации, определяющий обоснованность прихода личности в данную область обучения, на начальном этапе имеет достаточно большой разброс (от 0,12 - 0,24 – приход в область обусловлен одним-двумя факторами, например, подражанием окружающим, стремлением быть модным и т.п., до 0,74 - 0,87 – принятие решения на основе высокого уровня осведомленности в данной области).

По результатам динамики изменения показателей, представленных в табл.3, сделаем вывод о некотором выравнивании ПХ и образовании контура некоего психотипа, характерного для определенной области ИБ. При выбранном периоде тестирования (примерно, полгода) выявлено две группы обучаемых – с высоким и низким темпом роста знаний. Это обусловлено низким начальным уровнем знаний и/или индивидуальными способностями личности.

Выбранный базовый период тестирования позволяет сформировать критерий стабильности и определить необходимость повторных тестирований через оценку текущей ошибки определения ПХ и тенденцию ее изменения. Этот период колеблется от 1 года (для обучаемых с высокой стабильностью показателей) до 1 квартала (для обучаемых с низкими стабильностью и предсказуемостью).

Результаты, приведенные в табл. 4, позволяют выбрать конкретный психотип личности, обучаемой в соответствии с проведенным выделением двух базовых групп «Н» и «S».

Для группы «S» типовым является высокий уровень самооценки, средний уровень диссоциации и торможение чуть выше нормы. Показатели уровня знаний (но не низкий), мотивации и возбуждения особого значения не имеют.

Для группы «Н» типовым является низкий уровень диссоциации, высокий уровень мотивации, высокий уровень знаний и средний уровень возбуждения. Уровень самооценки, реакции торможения особого значения не имеют.

Особенностью предложенной методологии и ее программной реализации является возможность выявления склонности обучаемого к определенному типу деятельности (теоретическим или практическим работам, координации проектов). Расчет численного значения показателей «Н» и «S» осуществляется на основе модели информационного конфликта, а определение рекомендаций по показателям «А», «П» и «Т» осуществляется как пороговое значение исходя из динамики ПХ.

Расчет основных показателей качества учебного процесса проводился на основе математической модели процесса обучения специалиста в области ИБ, рассмотренных в [9] выражений, определяющих модель процесса взаимодействия ОВ и обучаемого объекта. При этом полагалось, что в качестве обучаемого объекта используется человек или курсант ВУНЦ ВВС «ВВА» со средним показателем усвоения основных элементов ОВ. Начальный коэффициент пропуска ОВ полагался не выше 0,1. Правильная интерпретация полученного после обработки ОВ на первом этапе полагалась равной 0,85. Коэффициенты уточнялись после проведения психологического тестирования курсантов в соответствии с полученными при моделировании результатами.

Для первичного анализа использовались пять вариантов построения структу-

ры учебных дисциплин, различающиеся только количеством часов, выделяемых на каждый предмет.

Отметим, что синтезированные варианты содержат в качестве базового вариант подготовки с приведенным в квалификационных требованиях распределением времени изучения базовых предметов, остальные ориентированы, соответственно, на подготовку специалиста в области информационной борьбы (вариант 2), информационной безопасности (вариант 3), комплексного специалиста (вариант 4) и специалиста, ориентированного на работу по гражданским специальностям в области информатики и информационных систем (вариант 5). Не вошедшие в таблицу дисциплины были идентифицированы по приведенным в квалификационных требованиях данным. Это не исключает возможности проведения расчетов с произвольными показателями и на основе их перебора получения распределения, обеспечивающего максимум показателей качества учебного процесса.

Для синтезированных вариантов на основе расчетов по приведенным в [9]

выражениям в табл. 5 представлены значения:

- показатель оптимальности;
- показатель эффективности;
- коэффициент использования полученных знаний (КИПЗ);
- коэффициент возможности использования по смежным специальностям (КВИ);
- периодичность восполнения знаний (ПВЗ).

Анализ полученных данных показывает, что в соответствии с полученными значениями эффективности и оптимальности изучаемую область можно отнести к инновационным, когда отсутствие сформировавшегося методического подхода не позволяет реализовать в полной мере возможности базиса, сформированного на основе традиционных знаний. Это отражается и в требуемых для сохранения заданного уровня подготовленности специалиста периодах его переподготовки.

Необходимо отметить достаточно высокий уровень показателей, реализованных в отношении гражданской специализации предполагаемого выпускника.

Таблица 5. Значения показателей для 5 вариантов реализации учебного процесса

Table 5. Values of indicators for 5 variants of the educational process implementation

Показатель	Вариант				
	1	2	3	4	5
Оптимальность	0,35	0,30	0,45	0,30	0,50
Эффективность	0,65	0,40	0,60	0,55	0,50
КИПЗ	0,40	0,80	0,65	0,35	0,45
КВИ	0,30	0,30	0,40	0,50	0,55
ПВЗ, в годах	3	1	2	2	3
Оптимальность	0,35	0,30	0,45	0,30	0,50

Это объясняется другим кругом задач в этой ориентации, направленных, в основном, на реализацию знаний в традиционной области.

В табл.6 представлены значения показателей качества учебного процесса в вузах города.

Таблица 6. Значения показателей качества учебного процесса**Table 6.** Values of educational process quality indicators

	Значения показателей эффективности				
	эффектив- ность	оптималь- ность	КИПЗ	КВИ	ПВЗ, год
Выпускник ВУНЦ ВВС «ВВА»	0,45	0,75	0,5	1,3	2
Выпускник ВГУ	0,85	0,55	0,8	1,8	5
Выпускник ВГТУ	0,55	0,65	0,4	1,0	3
Выпускник ВЭПИ	0,65	0,75	0,6	1,2	2

Выводы

Предложенный методический подход и его реализация в программе оценки ПХ обучаемого, использование метода многокритериального анализа, корреляционных связей отдельных показателей и базиса предметной области позволяет сделать рекомендации по целевому предназначению каждого обучаемого. Практика подготовки специалистов в области информационных технологий, в частности, ИБ, показывает, что правильный выбор направления развития специалиста позволяет значительно повысить эффективность его использования, но этот выбор не может быть сделан корректно

только на основе традиционных показателей успеваемости и психодинамики личности.

Программа, разработанная в соответствии с предложенной методологией, позволяет провести такой выбор на основе анализа динамики развития обучаемого как во времени, так и в предметной области знаний с учетом динамики его индивидуальных характеристик. В соответствии с полученными значениями могут быть определены рациональные пути повышения качества с учетом возможных изменений предметной области и допустимого диапазона вариабельности параметров учебного процесса.

Список литературы

1. Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г. Психолого-педагогическая подготовка студентов к реализации трудовых функций // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 66-72.
2. Жидко Е.А. Подходы для оценки эффективности и оптимальности учебного процесса // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2017. С. 76-82.
3. Жидко Е.А. Методика оценки качества процесса обучения специалистов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9, № 2. С. 108-115.
4. Козлов В.А. Подготовка офицерских кадров в системе высшего военного образования Российской Империи в XIX-первой половине XX века // Бизнес. Образование. Право. 2021. №2(55). С. 357-362.

5. Козлов В.А. Характерные черты подготовки офицеров в системе высшего военного образования Российской Империи // ЦИТИСЭ. 2021. №1(27). С. 173-182.

6. Особенности психофизиологической адаптации учащихся в различных условиях обучения / О.Л. Тарасова, О.Н. Четверик, А.И. Федоров, П.Ю. Зарченко, Э.М. Казин // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 1(29). С.23-37. URL: <http://vestnik.nspu.ru/journal/2016-1>

7. Харина И. Ф., Звягина Е. В., Быков Е. В., Макунина О. А. Особенности психофизиологических показателей студентов с признаками дефицита внимания в условиях сочетанных умственных и физических нагрузок // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 181-197.

8. Супрун А.С. Теоретические и практические аспекты индивидуализации и дифференциации обучения курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9, № 2. С. 86-96.

9. Жидко Е. А., Сотникова О.А. Повышение качества подготовки специалистов с использованием психодинамических характеристик // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 10. №3. С. 89-99.

References

1. Bajborodova L. V., Gruzdev M. V., Harisova I. G. Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka studentov k realizacii trudovyh funkcij [Psychological and pedagogical preparation of students for the implementation of labor functions]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 1, pp. 66-72.

2. Zhidko E.A. [Approaches for evaluating the effectiveness and optimality of the educational process]. *Prepodavatel' vysshej shkoly: tradicii, problemy, perspektivy* [High school teacher: traditions, problems, prospects]. Tambov, 2017, pp. 76-82 (In Russ.).

3. Zhidko E.A. Metodika ocenki kachestva processa obucheniya specialistov [Methodology for assessing the quality of the training process of specialists]. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. = Scientific and Technical Bulletin of SPbGPU. Humanities and Social Sciences*, 2018, vol. 9, no. 2, pp. 108-115.

4. Kozlov V.A. Podgotovka oficerskih kadrov v sisteme vysshego voennogo obrazovaniya Rossijskoj Imperii v XIX-pervoj polovine XX veka [Training of officers in the system of higher military education of the Russian Empire in the XIX-first half of the XX century]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Right*, 2021, no. 2(55), pp. 357-362.

5. Kozlov V.A. Harakternye cherty podgotovki oficerov v sisteme vysshego voennogo obrazovaniya Rossijskoj Imperii [Characteristic features of officer training in the system of higher military education of the Russian Empire]. *CITISE= CITISE*, 2021, no. 1(27), pp.173-182.

6. Tarasova O.L., Chetverik O.N., Fedorov A.I., Zarchenko P.Yu., Kazin E.M. Osobennosti psihofiziologicheskoy adaptacii uchashchihsya v razlichnyh usloviyah obucheniya [Features of psychophysiological adaptation of students in various learning conditions]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2016, no. 1(29), pp. 23-37.

7. Harina I. F., Zvyagina E. V., Bykov E. V., Makunina O. A. Osobennosti psihofiziologicheskikh pokazatelej studentov s priznakami deficita vnimaniya v usloviyah sochetannyh umstvennyh i fizicheskikh nagruzok [Features of psychophysiological indicators of students with

signs of attention deficit in conditions of combined mental and physical exertion]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2018, no. 3, pp. 181-197.

8. Suprun A.S. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty individualizatsii i differentsiatsii obucheniya kursantov voennykh vuzov vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federatsii [Theoretical and practical aspects of individualization and differentiation of training of cadets of military universities of the National Guard troops of the Russian Federation]. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki = Scientific and Technical Bulletin of SPbGPU. Humanities and Social Sciences*, 2018, vol. 9, no. 2, pp. 86-96.

9. Zhidko E. A., Sotnikova O.A. Povyshenie kachestva podgotovki specialistov s ispol'zovaniem psihodinamicheskikh harakteristik [Improving the quality of specialist training using psychodynamic characteristics]. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki = Scientific and Technical Bulletin of SPbGPU. Humanities and Social Sciences*, 2019, vol. 10, no. 3, pp. 89-99.

Информация об авторах / Information about the Authors

Жидко Елена Александровна, доктор технических наук, доцент, профессор кафедры «Техносферная и пожарная безопасность», Факультет инженерных систем и сооружений, Воронежский государственный технический университет, г. Воронеж, Российская Федерация; профессор кафедры управления повседневной деятельностью подразделений Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, Российская Федерация, e-mail: lenag66@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1462-4036

Elena A. Zhidko, Doctor of Sciences (Technical), Associate Professor, Professor of the Department "Technosphere and Fire Safety", Faculty of Engineering Systems and Structure, Voronezh State Technical University, Voronezh, Russian Federation; Professor of the Department of Management of Daily activities of units of the Military Training and Scientific Center of the Air Force "Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin", Voronezh, Russian Federation e-mail: lenag66@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1462-4036

Козлов Вячеслав Александрович, кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры управления повседневной деятельностью подразделений Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж, Российская Федерация, e-mail: slava.kozlov.7070@internet.ru

Vyacheslav A. Kozlov, Candidate of Sciences (Pedagogical), Deputy Head of the Department of Management of Daily Activities of Units of the Military Training and Scientific Center of the Air Force "Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin", Voronezh, Russian Federation, e-mail: slava.kozlov.7070@internet.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 378.065

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-136-146>

О преподавании дисциплины «Научная коммуникация на иностранном языке» в аспирантуре

Л.В. Левина¹✉, А.И. Левин²,¹Юго-Западный государственный университет

ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

²Региональное информационное агентство «Курск»

Красная площадь, д. 6, оф. 23, г. Курск 305000, Российская Федерация

✉ e-mail: ludm.lewina@yandex.ru

Резюме

Цель исследования. В современных условиях умение осуществлять научную коммуникацию на иностранном языке выступает одним из показателей профессиональной компетентности преподавателя-исследователя, работающего в высшем учебном заведении. Это обуславливает актуальность включения дисциплины «Научная коммуникация на иностранном языке» в рабочие учебные планы подготовки аспирантов. Цель представленной работы заключается в установлении роли дисциплины «Научная коммуникация на иностранном языке» в подготовке преподавателя-исследователя к осуществлению научной деятельности.

Методы. В качестве методологической основы авторами применялся принцип коммуникативной направленности, в соответствии с которым обучаемые вовлечены в устную и письменную коммуникацию на изучаемом иностранном языке. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции рассматривается с учетом общеметодических принципов обучения иностранному языку.

Результаты. Рассмотрены компоненты исследовательских умений, формируемых в процессе овладения дисциплиной «Научная коммуникация на иностранном языке»: информационный, теоретический, эмпирический. Показана значимость овладения иноязычными навыками в устной и письменной научной коммуникации в контексте осуществления публикационной деятельности, представления результатов научных исследований и в образовательной среде. Владение профессиональной терминологией на иностранном языке повышает конкурентоспособность специалиста. Подчеркивается важность коммуникативной практики на примере проведения ежегодного круглого стола аспирантов «Современные мировые тенденции развития науки и техники», посредством чего происходит моделирование выступления с научным докладом на иностранном языке.

Выводы. Делается вывод о том, что дисциплина «Научная коммуникация на иностранном языке» формирует компетентность преподавателя-исследователя в осуществлении подготовки: к публикации на иностранном языке результатов своей научной деятельности в международных изданиях; к участию в международных научных мероприятиях. Отмечается значимость использования иностранного языка в дальнейшей преподавательской деятельности аспирантов.

Ключевые слова: научная коммуникация; иностранный язык; аспирантура; академическое письмо; научно-исследовательская деятельность.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Левина Л.В., Левин А.И. О преподавании дисциплины «Научная коммуникация на иностранном языке» в аспирантуре // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 136-146. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-136-146>.

Статья поступила в редакцию 05.08.2023

Статья подписана в печать 29.08.2023

Статья опубликована 24.10.2023

© Левина Л.В., Левин А.И., 2023

About Discipline “Scientific Communication in Foreign Language” in Postgraduate Studies

Lyudmila V. Levina¹✉, Alexey I. Levin²

¹Southwest State University
50 Let Oktyabrya, Str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

²Regional News Agency «Kursk»
office 23, 6, Red Square, Kursk 305000, Russian Federation

✉ e-mail: ludm.lewina@yandex.ru

Abstract

Purpose of research. Nowadays the ability to implement scientific communication in a foreign language is an indicator of university teacher's professional competence. This determines the relevance of the inclusion of the discipline "Scientific communication in a foreign language" into the curricula of postgraduate studies. The purpose of the research is to determine the role of this discipline regarding postgraduate students' preparation to scientific research.

Methods. As a methodological basis, the authors apply the communicative approach involving postgraduate students in oral and written communication in the foreign language. The authors consider the formation of foreign language communicative competence taking into account general methodological principles of foreign language teaching.

Results. The results of the research reveal the importance of mastering foreign language skills both in oral and written scientific communication in the context of publishing activities, presentation of research results and participation in scientific conferences. It is noted that knowledge of professional terminology in a foreign language increases the competitiveness of a specialist. The importance of communicative practice is specially noted. The annual round table of postgraduate students "Modern world trends in the development of science and technology" is described as an opportunity to practice public speech in a foreign language.

Conclusion. The authors have come to the conclusion that the discipline "Scientific communication in a foreign language" forms the competence of a researcher dealing with the following activities: preparation for publication in a foreign scientific journal; participation in scientific conferences, use of a foreign language in teaching.

Keywords: scientific communication; foreign language; postgraduate studies; academic writing; research activities.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Levina L. V., Levin A. I. About Discipline “Scientific Communication in Foreign Language” in Postgraduate Studies. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2023, 13(3): 136–146 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-136-146>.

Received 05.08.2023

Accepted 29.08.2023

Published 24.10.2023

Введение

Возможность быстрого доступа ученых к международным научным базам, требования ВАК к авторам научных работ о необходимости печататься в журналах, которые включены в международные базы цитирования, предполагают изменения в области преподавания иностранных языков в вузе, особенно на этапе магистратуры и аспирантуры. Размещаемые в научных изданиях работы

должны соответствовать определенному формату: введение, методы, результаты и обсуждение (IMRAD format). Материалы, представленные к публикации, должны быть информативны, структурированы соответствующим образом [1, с. 69]. Публикации в зарубежных изданиях и участие в международных конференциях предполагает владение английским языком на уровне, необходимом и достаточном для представления результатов

научного исследования и ведения беседы на научную тематику.

Целью данной статьи является определение роли дисциплины «Научная коммуникация на иностранном языке» в подготовке преподавателя-исследователя к осуществлению научной деятельности. Способность осуществлять научную коммуникацию на иностранном языке отражает профессиональную компетентность преподавателя-исследователя; выраженную в его готовности к научному общению и, одновременно, осуществлению преподавательской деятельности на иностранном языке. По мнению Т.С. Якушевой базисом межкультурной научной коммуникации преподавателей неязыковых специальностей следует считать межкультурную деятельность высших учебных заведений, электронную коммуникацию и сотрудничество в международном научно-образовательном пространстве [2]. Участие в работе международных научных конференций, симпозиумов, форумов; обучение иностранных студентов продолжает оставаться сейчас важной составляющей работы преподавателя. Возникает необходимость обучать будущих преподавателей высшей школы осуществлению научной и преподавательской деятельности в современных условиях сотрудничества в международном научно-образовательном пространстве.

В связи с этим в Юго-Западном государственном университете было принято решение включить в рабочие учебные планы аспирантуры дисциплину «Научная коммуникация на иностранном языке». Общая трудоемкость дисциплины составляет 72 часа, из них на аудиторную работу отводится 18 часов, на самостоятельную работу – 54 часа. Целью преподавания дисциплины «Научная коммуникация на иностранном языке» является овладение аспирантами необходимым уровнем иноязычной коммуникативной компетенции в научной сфере деятельности. Задачами дисциплины являются

представление результатов научной деятельности на иностранном языке; чтение, понимание и перевод аутентичных научных текстов по своему направлению подготовки, ведение беседы на иностранном языке по научной тематике; развитие познавательного интереса к научно-исследовательской деятельности; развитие способности к самообразованию в области иноязычной компетенции.

Е.В. Володина и И.В. Володина считают готовность обучающихся к коммуникации на иностранном языке в сфере научно-исследовательской деятельности значимым фактором их готовности к практической реализации научной работы [3, с.132]. Исследовательские умения включают несколько компонентов. Информационный компонент предполагает умение поиска нужной информации в различных источниках, включая электронные ресурсы; умение цитировать, выделить главную мысль, создать вторичный текст. Теоретический компонент подразумевает умение классифицировать и систематизировать; анализировать и синтезировать. Методологический компонент связан с умением определения темы, гипотезы, предмета и объекта исследования. Эмпирический компонент отражает умение провести эксперимент, анкетирование и обработать полученные результаты. Особого внимания в контексте изучения иностранного языка заслуживает речевой компонент: умение оформить доклад, сообщение, статью, заявку на участие в международной конференции и так далее [3, с.129].

Материалы и методы

В рамках нашего исследования обобщается опыт преподавания дисциплины «Научная коммуникация на иностранном языке» в контексте профессиональной подготовки аспирантов. Объектом исследования является специализированная языковая дисциплина «Научная коммуникация на иностранном языке», а предметом – процесс подготовки препода-

давателя-исследователя к реализации научной коммуникации на иностранном языке в исследовательской деятельности.

Задачами данного исследования являются: определение методологической основы, обобщение и анализ содержательного компонента дисциплины «Научная коммуникация на иностранном языке» в аспирантуре; проведение сопоставительного анализа работ отечественных и зарубежных авторов, посвященных формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов.

В качестве методов исследования использовались описательный метод, метод анализа литературы по изучаемой проблематике и обобщение опыта практической деятельности в исследуемой области.

Результаты и обсуждение

В основе разработки рабочей программы мы использовали системный подход, предполагающий совокупность основных компонентов учебного процесса: цели и задачи, содержание, методы, образовательные технологии и организационные формы обучения. Разработка содержательного компонента дисциплины проходила в соответствии с принципом коммуникативной направленности [4]. По мнению Е.С. Гончаренко, И.А. Черниченко, П.П. Яковлевой именно этот принцип определяет вовлечение обучаемых в устную и письменную коммуникацию на изучаемом иностранном языке. При этом следует учитывать то, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции происходит посредством применения таких методических принципов обучения иностранному языку как функциональность, устная основа обучения, программирование речевой деятельности, ситуативная обусловленности упражнений [5, с. 260].

В этом аспекте актуализируется работа аспирантов с научно-техническими аутентичными текстами. По мнению

О.А. Андреевой, основной целью такой работы является развитие языковых навыков в научном общении. Правильный подбор аутентичных текстовых материалов стимулирует внутреннюю мотивацию обучающихся [6, с. 136]. Значимость перевода аутентичных текстов по направлению подготовки с иностранного языка на русский отмечают, например, А.В. Карпова, Т.В. Ефимова. Современные информационные технологии дают возможность аспирантам быть в курсе новейших научных разработок (в том числе и на иностранных языках) в своей профессиональной сфере. Следовательно, возникает необходимость изучения способов перевода терминов и стилистического оформления научных текстов [7, с. 20]. Работа с профессиональной терминологией способствует усвоению терминов по направлению подготовки. Изучение функционального научного стиля способствует написанию аспирантами собственных стилистически правильно оформленных текстов.

В процессе аудиторной и самостоятельной работы с иноязычными аутентичными научными текстами совершенствуются навыки поискового и аналитического чтения, происходит расширение терминологического словарного запаса аспирантов. Следует обращать внимание аспирантов не только на важность изучения лексических и стилистических правил перевода, но и на активное вовлечение в процесс перевода имеющихся фоновых знаний [8, с. 204]. Необходимо учитывать различия научного стиля русского и английского языков не только на уровне лексики и синтаксического оформления, но и способами аргументации, логики описания представленного материала [9].

Подчеркнем и значение коммуникативной практики в ходе изучения дисциплины «Научная коммуникация на иностранном языке». На аудиторных занятиях отрабатываются коммуникационные навыки выражения приветствия и прощания; способы выражения согласия/ не-

согласия; критики / поддержки; мнения/ комментария и так далее. Особое место занимает модуль, посвященный подготовке к участию и непосредственно участию в научном мероприятии. В ЮЗГУ ежегодно проводится круглый стол для аспирантов «Современные мировые тенденции развития науки и техники», который дает возможность участникам потренировать навыки публичного выступления на иностранном языке. В дальнейшем вчерашние аспиранты, – а сегодня кандидаты наук – занимаются научной деятельностью, преподают у студентов-иностранцев, руководят их научной работой. Многолетний опыт проведения таких мероприятий подтверждает их эффективность в контексте формирования умения подготовить и представить результаты своей научной работы на иностранном языке.

Разделяя мнение Т.С. Якушевой, отметим практическую значимость использования в подготовке к этому мероприятию комплекса научных ситуаций, представляющих собой задачи, с которыми должен уметь справляться преподаватель вуза, осуществляющий научную коммуникацию на иностранном языке. Аспирантам предлагается комплекс готовых речевых образцов, используемых в той или иной научной ситуации. Эту работу рекомендуется проводить в следующей последовательности: изучение типовой базы; формирование словаря типовых слов и выражений; закрепление речевых и фразеологических компонентов формируемого языкового тезауруса. Так, например, аспирантам предлагается ситуация «Вы готовитесь к участию в работе международного круглого стола для молодых ученых «Современные мировые тенденции развития науки и техники», Расскажите о своих научных интересах, используя следующие речевые образцы: I am interested in..., my scientific interests are..., my scientific interests are in the field of... Расспросите на английском языке

участников круглого стола об их научных интересах».

Вместе с этим происходит закрепление наиболее характерных для научной литературы грамматических конструкций, например, употребление страдательного залога, модальных глаголов, времен группы Perfect, безличных предложений и так далее. На практических занятиях важно рассмотреть возможные барьеры (включая психологические), возникающие в ходе рассмотрения научной ситуации, и способы их преодоления. К типовым научным ситуациям Т.С. Якушева относит презентации, выступление с коротким сообщением по теме научного исследования, оппонирование, участие в обсуждении, подготовку статьи в соответствии с определенными требованиями [10, с. 212]. Практическая реализация этого предполагает комплексное владение обучающимися семантическими, морфологическими, синтаксическими и артикуляторными операциями, формируемыми в речевой деятельности [11, с. 112].

Разделяя мнение Т.В. Варлаковой, отметим важность применения моделирования, речевых моделей и образцов в качестве эффективного средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции [12, с.417]. В этом аспекте представляет интерес моделирование научного коммуникативного взаимодействия в интернет-среде. Д.Р. Абдульмянова среди ключевых параметров, определяющих динамику коммуникации в интернет среде, выделяет предшествующий коммуникативный опыт, перцептивно-когнитивно-аффективную базу, языковую способность. Такое взаимодействие определяется условиями, моделируемыми виртуальной средой. Среди них – нелинейность, многокомпонентность, стереотипность, интерактивность. Следует учитывать свойства коммуникации в интернет- среде, взаимодействие в которой отличается от классического формата общения [13, с.40].

В последнее время вузы страны, в том числе Юго-Западный государственный университет, успешно реализуют онлайн-образование. Это предполагает не только вариативность, новые формы обучения и контроля на всех ступенях высшего образования, включая аспирантуру, но и развитие сотрудничества в научной деятельности [14]. В этой связи нам видится целесообразным использование в аспирантуре организационной модели обучения, сочетающей в себе методики смешанного обучения: онлайн и офлайн. Очное обучение развивает коммуникативные навыки и социализирует, а электронное способствует быстрому получению и обмену информацией [15, с.114]. О.А. Андреева и Н.В. Рейнгардт характеризуют электронную среду и как способную создавать различные коммуникативные условия и являющуюся источником аутентичной информации. Современная виртуальная языковая среда — это электронные ресурсы, библиотеки, словари — умение пользоваться которыми необходимо современному ученому для осуществления эффективной научной деятельности [16, с.152].

Не менее важным нам видится обучение аспирантов письменной научной коммуникации. Проблема качества письменных работ на иностранном языке, выполняемых аспирантами, остается актуальной. Это объясняется тем, что письменное представление информации на иностранном языке значительно сложнее, чем чтение аутентичных текстов на иностранном языке. М. А. Хлыбова считает, что при обучении письменной научной коммуникации на иностранном языке в аспирантуре следует развивать умения реферирования и аннотирования иноязычных аутентичных научных текстов. В качестве практических заданий аспирантам предлагается составить аннотации на русском и английском языках к собственным научным статьям и статьям других авторов; подготовить сообщение о проведенном исследовании; кратко

охарактеризовать свое диссертационное исследование; написать деловые письма [17, с.179]. Соответственно, задача преподавателя — познакомить обучающихся с современными правилами академического письма, его лексическими и грамматическими особенностями, с функциональным научным стилем.

В разработанном на кафедре иностранных языков Юго-Западного государственного университета учебном пособии «Основы академического письма на английском языке: структура, стилистика, грамматика, лексика» представлены задания, способствующие формированию у обучающихся академической грамотности. Первая часть пособия посвящена структурированию научной информации, лексическим и грамматическим структурам, характерным для того или иного подраздела научной статьи. Вторая часть пособия содержит разнообразный спектр упражнений, направленных на активизацию изученного теоретического материала. Задания охватывают не только лексико-грамматические особенности академического письма, но и синтаксис, пунктуацию, стилистику, способы борьбы с плагиатом и чрезмерным цитированием в научной работе [18, с.12].

Аспирантам рекомендуется приступить к созданию собственных научных текстов после анализа изученных ими аутентичных иноязычных научных работ. В этой работе можно выделить три этапа: дотекстовый, непосредственно создание письменного текста, редактирование написанного текста. На первом этапе М. А. Хлыбова предлагает определить цель текста и его адресат, составить план. Написание текста должно быть выполнено в соответствии с требованиями, предъявляемыми к композиции текста, употреблению соответствующих лексико-грамматических конструкций. На заключительном этапе осуществляется проверка и редактирование написанного текста [17, с.179].

Как мы уже писали ранее, системы машинного перевода могут использоваться в учебном процессе аспирантов. Существует мнение, что перевод с иностранного языка на русский как вид учебной деятельности является в наше время совершенно бесполезным, именно из-за обращения к машинному переводу. В этом контексте предлагается понимать перевод не как цель, а как инструмент [19, с.125]. Поэтому в современных условиях развития информационных технологий умению находить ошибки в полученном машинном переводе, критическому осмыслению и редактированию надо обучать [20, с. 169]. Учитывая это обстоятельство, включение модуля, посвященного работе с онлайн переводчиками, в рабочую программу дисциплины «Научная коммуникация на иностранном языке» видится актуальным.

Мы приходим к заключению, что развитие иноязычной письменной речи аспирантов базируется на чтении и анализе аутентичных научных текстов, написанных на изучаемом иностранном языке. Кроме того, нужно знакомить будущих преподавателей-исследователей с современными правилами оформления письменной научной речи на изучаемом иностранном языке.

О.А. Гринева выделяет критерии эффективности интеграции специализированных языковых дисциплин в практику преподавания специальных дисциплин по направлению подготовки аспирантов: объединение знаний, умений и навыков учебной и научно-исследовательской деятельности; участие в международных научных конференциях, грантах; формирование профессионального метаязыка, позволяющего вести беседу на научную тематику; совершенствование лингвистических и коммуникативных навыков [21, с. 349].

На наш взгляд, дисциплина «Научная коммуникация на иностранном языке» в полной мере соответствует этим критериям. У аспирантов происходит

развитие не только иноязычной коммуникативной компетенции, но и интереса к научной сфере деятельности по своему направлению подготовки. Чтение аутентичной научной литературы на иностранном языке расширяет терминологический запас будущих ученых; изучение академического письма способствует компетентному оформлению и представлению результатов своих научных исследований и последующему участию в научных мероприятиях различного уровня, в том числе международного.

Выводы

На основании всего вышеизложенного мы отмечаем, что интеграция дисциплины «Научная коммуникация на иностранном языке» в рабочие учебные планы аспирантуры является актуальным способом развития профессиональных качеств преподавателя-исследователя. Владение профессиональной терминологией на иностранном языке повышает конкурентоспособность специалиста. Сформированные в результате освоения дисциплины навыки компетентного профессионального общения являются эффективным компонентом развития творческого потенциала личности. Организационная модель обучения должна сочетать в себе методики смешанного обучения: онлайн и офлайн. Следует отметить важность междисциплинарных связей и сотрудничества кафедры иностранных языков с выпускающими кафедрами в планировании содержательного компонента рабочей программы дисциплины и организации учебного процесса.

Компетентный подбор текстового материала и заданий, формирующих фонд оценочных средств, способствует осуществлению речевой деятельности в сфере научного дискурса. Необходимо знакомить будущих исследователей с современными правилами и нормами письменной научной речи. Дисциплина «Научная коммуникация на иностранном языке» вносит существенный вклад в формиро-

вание профессиональной компетентности преподавателя-исследователя. Это реализуется в умении подготовиться к публикации в международном издании; в

участии в международных научных мероприятиях, в использовании иностранного языка в своей преподавательской деятельности.

Список литературы

1. Курасов Р.С., Ганина М.В., Словягина А.Н. Адаптация учебного процесса преподавания иностранных языков к требованиям, предъявляемым в международных журналах при публикации научных работ // *Успехи в химии и химической технологии*. 2017. № 14. Т. 31. С. 68-70.
2. Якушева Т.С. Проблема формирования научной межкультурной коммуникации в высшей школе // *Управление инновациями в современной науке: сборник статей международной научно-практической конференции (8 мая 2016 г., г. Магнитогорск): в 2 ч.* Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. Ч. 2. С. 169-173.
3. Володина Е.В., Володина И.В. Формирование готовности к коммуникации в инновационной инженерной и научно-исследовательской деятельности у студентов технического вуза средствами иностранного языка // *Перспективы науки и образования*. 2020. №5(47). С.122-134. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.8>
4. Михайлов А.А. К вопросу о сущности формирования иноязычной коммуникативной компетенции // *Современное педагогическое образование*. 2019. №11. С. 107-111.
5. Гончаренко Е.С., Черниченко И.А., Яковлева П.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции выпускника технического вуза // *Образование и право*. 2021. №6. С. 257-263.
6. Андреева О.А. Иноязычное пространство в процессе обучения работе с научно-техническим текстом (на материале французского языка) // *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*. 2022. Т. 12, №3. С. 130-142.
7. Карпова А.В., Ефимова Т. В. Иностранный язык в профессиональной подготовке аспирантов // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2019. № 6-3. С. 19-22. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-11287>
8. Кружилина Т.В. К вопросу обучения студентов переводу научной и технической литературы // *Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сб. научных статей регионал. науч.-метод. конф., посвящ. 55-летию Юго-Зап. гос. ун-та и кафедры ин. языков, 04-05 октября 2019 г. / Юго-Зап. гос. ун-т. Курск, 2019. С. 198-208.*
9. Hamp-Lyons L. English for academic purposes: 2011 and beyond // *Journal of English for Academic Purposes*. 2011. №10. P.2-4. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.01.001>
10. Якушева Т.С. Методологические особенности формирования и развития научной межкультурной коммуникации // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. №2(19). С. 211-213.
11. Степыкин Н.И. Опыт моделирования ассоциативных полей (по материалам проекта «Мультилингвальный ассоциативный тезаурус вежливости») // *Научный диалог*. 2021. №3. С.106-120. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-3-106-120>
12. Варлакова Т.В. Моделирование как способ обучения русскому языку аспирантов из зарубежных стран // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2019. Т. 24. №4(79). С. 417-425. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2019-14010>
13. Абдульмянова Д.Р. Моделирование как метод исследования коммуникативного взаимодействия: динамическая модель интернет-коммуникации // *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*. 2022. Т. 12. № 1. С. 30-43.

14. Степыкин Н.И. Типология реакций: в поисках путей решения проблемы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7. №2(23). С. 70-79.
15. Кружилина Т.В., Звягинцева В.В. «Blended Learning» в рамках дистанционного обучения в вузе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11. № 2. С. 111-122.
16. Андреева О.А., Рейнгардт Н.В. Виртуальная реальность как коммуникативное пространство в процессе дистанционного обучения иностранным языкам // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12. № 1. С. 148-158.
17. Хлыбова М.А. Иноязычная письменная компетенция в практике обучения иностранному языку в аспирантуре // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. №4(29). С. 178-180.
18. Анненкова А.В., Попадинец Р.В., Сороколетова А.В. Основы академического письма на английском языке: структура, стилистика, грамматика, лексика. Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2019, 303 с.
19. Данилова Л.Н. Цифровизация обучения иностранным языкам в вузе: возможности и риски // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. №1(41). С. 119-128.
20. Левина Л.В., Левин А.И. Использование средств машинного перевода в преподавании иностранных языков // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12. № 3. С. 164-175.
21. Гринева О.А. Специальный иностранный язык в образовании и деловой сфере коммуникации // Современное педагогическое образование. 2023. №1. С. 347-350.

References

1. Kurasov R.S., Ganina M.V., Slovyagina A.N. Adaptaciya uchebnogo processa prepodavaniya inostrannyh yazykov k trebovaniyam, pred'yavlyаемым v mezhdunarodnyh zhurnalakh pri publikacii nauchnyh rabot [Adaptation of the educational process of teaching foreign languages to the requirements imposed in international journals when publishing scientific papers]. *Uspekhi v himii i himicheskoy tekhnologii = Successes in Chemistry and Chemical Technology*, 2017, no. 14, vol. 31, pp. 68-70.
2. Yakusheva T.S. [The problem of the formation of scientific intercultural communication in higher education]. *Upravlenie innovatsiyami v sovremennoy nauke. Sb. Statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii* [Innovation management in modern science. Sat. articles of the international scientific and practical conference]. Ufa, MCII OMEGA SAJNS Publ., 2016, part 2, pp. 169-173 (In Russ.).
3. Volodina E.V., Volodina I.V. Formirovaniye gotovnosti k kommunikacii v innovatsionnoy inzhenernoy i nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti u studentov tekhnicheskogo vuza sredstvami inostrannogo yazyka [Formation of readiness for communication in innovative engineering and research activities among students of a technical university by means of a foreign language]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 5(47), pp. 122-134. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.8>
4. Mihajlov A.A. K voprosu o sushchnosti formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetencii [On the question of the essence of the formation of foreign language communicative competence]. *Sovremennoye pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 1, pp. 107-111.

5. Goncharenko E.S., Chernichenko I.A., Yakovleva P.P. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii vypusknika tekhnicheskogo vuza [Formation of foreign-language communicative competence of a graduate of a technical university]. *Obrazovanie i parvo = Education and Law*, 2021, no. 6, pp. 257-263.
6. Andreeva O. A. Foreign Language Space in the Process of Teaching to Work with Scientific and Technical Text (Based on the Material of the French Language). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2022, 12(3): 130–142 (In Russ.).
7. Karpova A.V., Efimova T. V. Inostrannyj yazyk v professional'noj podgotovke aspirantov [Foreign language in the professional training of graduate students]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk = International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2019, no. 6-3, pp. 19-22. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-11287>
8. Kruzhilina T.V. [On the issue of teaching students to translate scientific and technical literature]. *Obuchenie inostrannomu yazyku: sovremennost' i perspektivy. Sb. Statey regional. nauch.-metod. konf.* [Teaching a foreign language: modernity and prospects. Sat. articles of the regional scientific method. conf.]. Kursk, SWSU Publ., 2019, pp. 198-208 (In Russ.).
9. Hamp-Lyons L. English for academic purposes: 2011 and beyond. *Journal of English for Academic Purposes*, 2011, no. 10, pp. 2-4. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.01.001>
10. Yakusheva T.S. Metodologicheskie osobennosti formirovaniya i razvitiya nauchnoj mezhkul'turnoj kommunikacii [Methodological features of the formation and development of scientific intercultural communication]. *Azimut nauchnyh issledovanij: Pedagogika i Psihologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2017, vol. 6, no. 2(19), pp. 211-213.
11. Stepykin N.I. Opyt modelirovaniya associativnyh polej (po materialam proekta "Mul'tilingval'nyj associativnyj tezaurus vezhlivosti") [The experience of modeling associative fields (based on the materials of the project "Multilingual associative thesaurus of politeness")]. *Nauchnyj dialog*, 2021, no. 3, pp. 106-120. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-3-106-120>
12. Varlakova T.V. Modelirovanie kak sposob obucheniya russkomu yazyku aspirantov iz zarubezhnyh stran [Modeling as a way of teaching Russian to graduate students from foreign countries]. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah = Psychopedagogy in Law Enforcement*, 2019, vol. 24, no. 4(79), pp.417-425. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2019-14010>
13. Abdulmianova D.R. Modeling as a Method of Research of Communicative Interaction: a Dynamic Model of Internet Communication. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2022, 12(1): 30–43 (In Russ.).
14. Stepykin N.I. Typology of reactions: in search of ways to solve the problem. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2017, vol. 7, 2(23): 70-79 (In Russ.).
15. Kruzhilina T.V., Zvyaginceva V.V. "Blended Learning" v ramkah distancionnogo obucheniya v vuze ["Blended Learning" in the framework of distance learning at a university]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 111-122.
16. Andreeva O.A., Rejngardt N.V. Virtual reality as a communicative space in the process of distance learning of foreign languages. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2022, 12(1): 148-158 (In Russ.).

17. Hlybova M.A. Inoyazychnaya pis'mennaya kompetenciya v praktike obucheniya inostrannomu yazyku v aspiranture [Foreign language written competence in the practice of teaching a foreign language in graduate school]. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, 2019, vol. 8, no. 4(29), pp. 178-180.

18. Annenkova A.V., Popadinec R.V., Sorokoletova A.V. *Osnovy akademicheskogo pis'ma na anglijskom yazyke: struktura, stilistika, grammatika, leksika* [Fundamentals of academic writing in English: structure, style, grammar, vocabulary]. Kursk, SWSU Publ., 2019, 303 p.

19. Danilova L.N. Cifrovizaciya obucheniya inostrannym yazykam v vuze: vozmozhnosti i riski [Digitalization of teaching foreign languages at a university: opportunities and risks]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 1(41), pp. 119-128.

20. Levina L.V., The use of machine translation tools in teaching foreign languages. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2022, 12(3): 164-175 (In Russ.).

21. Grineva O.A. Special'nyj inostrannyj yazyk v obrazovanii i delovoj sfere kommunikacii [Special foreign language in education and the business sphere of communication]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 1, pp. 347-350.

Информация об авторах / Information about the Authors

Левина Людмила Викторовна, кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: ludm.lewina@yandex.ru,
ORCID: 0000-0001-8273-5067

Lyudmila V. Levina, Candidate of Sciences (Sociological), Associate Professor of the Department of Foreign Languages Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: ludm.lewina@yandex.ru,
ORCID: 0000-0001-8273-5067

Левин Алексей Иванович, кандидат филологических наук, корреспондент отдела специальных проектов, Региональное информационное агентство «Курск», г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: alekselevin@yandex.ru,
ORCID: 0000-0003-1497-3623

Alexey I. Levin, Candidate of Sciences (Philosophical), Correspondent of the Special Projects Department Regional News Agency "Kursk", Kursk, Russian Federation,
e-mail: alekselevin@yandex.ru,
ORCID: 0000-0003-1497-3623

Оригинальная статья / Original article

УДК 811.124:63

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-147-157>

Латинский язык как фактор становления профессиональной и межкультурной компетенций студентов-медиков в высшей школе

С. И. Гальченко¹ ✉

¹Курский государственный медицинский университет
ул. К. Маркса, д. 3, г. Курск 305041, Российская Федерация

✉ e-mail: svetagalchenko@yandex.ru

Резюме

Статья посвящена такому важному социокультурному аспекту жизни человека, как получение профессиональных и межкультурных компетенций в процессе образовательной деятельности. По мнению автора, латынь представляет собой сплав филологических сведений и языковых навыков, а также правовых норм, истории, традиций, этнических особенностей поведения и мышления носителей языка и культуры. Автор полагает, что в долгосрочной перспективе задачей иноязычного обучения в учреждении высшего профессионального образования выступает становление полилингвальной, хорошо образованной личности, способной применить свои знания в процессе профессиональной межкультурной коммуникации. Вышеперечисленными факторами обусловлена актуальность выбранной темы. Предметом исследования являются профессиональная и межкультурная компетенции, формирующиеся при непосредственном участии латинского языка. Объектом выступает латинский язык как учебная дисциплина учебного плана медицинских специальностей. В ходе исследования автор ставит перед собой цель изучить роль латинского языка в процессе профессионального становления студентов медицинских университетов как неотъемлемой составляющей части общегуманитарного направления. Для успешной реализации поставленной цели были проанализированы научные источники литературы. Методологическая основа исследования определена целью работы и представлена следующими методами: произвольной выборки, дефиниционного анализа, сравнения и классификации. Отдельное внимание в успешном овладении профессиональными компетенциями будущих специалистов уделено межпредметному подходу в обучении. В результате успешного формирования компетенций студенты овладевают не только знаниями медико-биологической терминологии, но и умениями использовать полученные знания в смоделированных или реальных клинических условиях, а также приобретают практический опыт оперирования медицинской лексикой в своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: латинский язык; профессиональная межкультурная компетентность; медицина; медицинская терминология; терминологический элемент; анатомическая терминология; клиническая терминология; фармацевтическая терминология; латинская фразеология.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Гальченко С. И. Латинский язык как фактор становления профессиональной и межкультурной компетенций студентов-медиков в высшей школе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 147-157. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-147-157>.

Статья поступила в редакцию 02.06.2023

Статья подписана в печать 10.08.2023

Статья опубликована 24.10.2023

The Latin Language as a Factor in the Formation of Professional and Intercultural Competencies of Medical Students in Higher Education

Svetlana I. Galchenko¹ ✉

¹Kursk State Medical University

3, K. Marx Str., Kursk 305041, Russian Federation

✉ e-mail: svetagalchenko@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to such an important socio-cultural aspect of human life as obtaining professional and intercultural competencies in the process of educational activity. According to the author, Latin is a fusion of philological information and language skills, as well as legal norms, history, traditions, ethnic characteristics of behavior and thinking of native speakers of the language and culture. The author believes that in the long term, the task of foreign language education in an institution of higher professional education is the formation of a multilingual, well-educated person who is able to apply his knowledge in the process of professional intercultural communication. The above factors determine the relevance of the chosen topic. The subject of the study is professional and intercultural competencies formed with the direct participation of the Latin language. The object is the Latin language as an academic discipline of the curriculum of medical specialties. In the course of the research, the author aims to study the role of the Latin language in the process of professional development of medical university students as an integral part of the general humanitarian direction. For the successful realization of this goal, scientific sources of literature were analyzed. The methodological basis of the study is determined by the purpose of the work and is presented by the following methods: random sampling, definitional analysis, comparison and classification. Special attention in the successful acquisition of professional competencies of future specialists is paid to the interdisciplinary approach in training. As a result of the successful formation of competencies, students acquire not only knowledge of medical and biological terminology, but also the ability to use the acquired knowledge in simulated or real clinical conditions, as well as gain practical experience in operating with medical vocabulary in their future professional activities.

Keywords: Latin language; professional intercultural competence; medicine; medical terminology; term element; anatomical terminology; clinical terminology; pharmaceutical terminology; Latin phraseology.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Galchenko S. I. The Latin Language as a Factor in the Formation of Professional and Intercultural Competencies of Medical Students in Higher Education. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 147–157 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-147-157>.

Received 02.06.2023

Accepted 10.08.2023

Published 24.10.2023

Введение

Современное отечественное профессиональное образование основывается на тенденции к гуманизации и повышению ее конкурентоспособности, что проявляется преимущественно в возрождении гуманистических концепций в просвещении и обращении к общечеловеческим и общекультурным принципам формирования личностных связей внутри любого общества. В результате этого подхода

возникают иные требования к проблемам организации высшего профессионального образования подрастающего поколения через призму научного и культурного наследия с периода античности по настоящее время. Богатые культурные традиции Великой Римской Империи, Древней Греции и Древнего Востока оказали беспрецедентное влияние на всю мировую цивилизацию. При этом безусловно ведущая роль в продвижении Древнеримского наследия принадлежит латинскому

языку как источнику и проводнику духовных ценностей, общественных норм и правопорядка. Вместе с древними оскскими и умбскими языками латинский язык перешел в статус «мертвого» языка [1]. Пока «живые» национальные языки продолжают свое динамичное развитие, видоизменяются и модифицируются, адаптируясь к вызовам современной действительности, латинский язык сохраняет свою самобытность и уникальность, оставаясь в строго очерченных исторических рамках и лингвистически фиксированных моделях. Латинский язык, или латынь, не просто язык коммуникации. Общеизвестно, язык служит средством распространения и сохранения знаний [2]. Латынь представляет собой сплав филологических сведений и языковых навыков, а также правовых норм, истории, традиций, этнических особенностей поведения и мышления носителей языка и культуры. Все эти факторы благоприятно воздействуют на формирование толерантного поведения в отношении представителей другой культурной традиции, чувства симпатии, желания сотрудничать и познавать, что в конечном итоге, благотворно сказывается на формировании профессиональной компетентности [3]. В долгосрочной перспективе задачей иноязычного обучения в высшем профессиональном учреждении является становление полилингвальной хорошо образованной личности, способной применить свои знания в процессе профессиональной межкультурной коммуникации [4]. Далеко не последняя роль в этом процессе отводится освоению латинского языка, но не в качестве средства общения и взаимодействия, а в качестве способа передачи профессиональных компетенций на основе теории и специальной лексики [5]. Это относится, прежде всего, к применению особенного профессионального медицинского лексикона, научный потенциал которого основывается на овладении основами анатомической, клинической и фармацевтической терминологии

и устойчивых фразеологических изречениях и формул [6].

Вышеперечисленными факторами обусловлена актуальность настоящего исследования, из которых также следует цель нашей работы: рассмотреть и проанализировать влияние латинского языка как учебной образовательной дисциплины на формирование профессиональной и межкультурной компетенций у студентов медицинского университета. Для достижения указанной цели были использованы теоретический арсенал и практический материал латинского языка медицинской направленности, при анализе которых автор прибегал к научной методологической базе исследования. Предпочтение было отдано теоретическим методам, таким как анализ, синтез и сравнение.

Результаты и обсуждение

С точки зрения современных научных разработок о рациональности метапредметного принципа при овладении иностранными языками, к которым можно отнести по формальным признакам и латинским язык, в непрофильных учебных заведениях высшего профессионального образования [7] практическое воплощение методики комплексного освоения медицинской латыни является весьма эффективным функционалом в составе образовательных дисциплин, входящих в государственных образовательных стандартов ведущих российских и зарубежных медицинских университетов. Согласно образовательным документам, регламентирующим основные положения и требования к учебному процессу, латинский язык является обязательным федеральным компонентом учебного плана высших учебных заведений медицинского профиля [8]. Так, целью рабочей учебной программы дисциплины «Латинский язык» в соответствии Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) являются формирование базы терминологической подготовки будущих специали-

стов и обучение студентов осознанно и грамотно применять медицинские термины на латинском языке для успешной реализации задач в их будущей профессиональной деятельности. Из выше названной цели логично вытекают задачи курса: обучить студентов элементам латинской грамматики и основам медицинской терминологии в ее трех подсистемах: анатомическая, клиническая и фармацевтическая; формировать у студентов навыки изучения научной литературы и подготовки рефератов, курсовых работ и научных статей, а также способность быстро и грамотно работать с рецептами. Кроме того, уделяется внимание и морально-интеллектуальному, гармоничному личностному росту студентов, что отражается в задаче сформировать у обучающихся представления об органичной связи современной культуры с античной культурой и историей [9]. Процесс обучения дисциплины обеспечивает достижение планируемых результатов освоения образовательной программы и направлен на формирование следующей обще-профессиональной компетенции – ОПК-1. Согласно паспорту компетенций содержание ОПК-1 заключается в формировании готовности решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием информационных, библиографических ресурсов, медико-биологической терминологии, информационно-коммуникационных технологий и учетом основных требований информационной безопасности. Таким образом, спектр образовательных и воспитательных мероприятий по обучению латинскому языку значительно шире, чем непосредственная трансляция преподавателем информации о частях речи, грамматических категориях, лексическом составе и фонетических особенностях изучаемого предмета. Задача педагога заключается, прежде всего, в том, чтобы показать студентам, что латинский язык это не скучная учебная дисциплина, состоящая из непонятных и «страшных» грамматических и морфоло-

гических конструкций и вызывающая только негативное чувство неприятия и отторжения [10]. Преподаватель должен преподнести студентам материал так, чтобы у них сформировалось четкое понимание того, что латинский язык – сложный, загадочный, многогранный мир, посредством которого они смогут приобщиться к мировой культуре, возможность прикоснуться к тайнам мироздания, приобщиться к сакральным памятникам античной и средневековой культурной традиции, проникнуться ее огромным влиянием на духовное наследие современного мира, помогая осознавать ценность подлинной духовности. Такая глубокая интерпретация задач курса обучения латинскому языку положительно влияет на многогранное развитие когнитивных способностей и творческого потенциала личности будущего врача [11]. Принципы и методы обучения тесно связаны с теоретико-прикладной областью языкознания – терминоведением [13]. Все выше перечисленное тесно переплетается с изучением основных правил грамматики, морфологии, синтаксиса и словообразования, в процессе чего студентами с помощью педагога просматривается взаимосвязь между латинским языком и изучаемыми иностранными языками, осваивается международная латинская терминология в области медицины, анализируются порядок построения медицинских терминов, специфика их структурирования и особенности перевода. Так, студенты могут прийти к очевидному выводу о значительном влиянии латинского языка на английскую лексику посредством французского языка в результате экспансии французских норманнов [14]. Сведения относительно происхождения, внутренней эволюции и внешнего взаимодействия словарных элементов окажут положительное влияние на процесс качественного познания и осмысления лексических моделей студентами. В результате студенты получают опыт работы с ключевыми ресурсами

научной медицинской литературы и приобщаются к мировым культурным ценностям.

Грамотное владение терминологической базой латинского языка в совокупности со знанием правил латинской грамматики на протяжении всего существования медицины как науки являлось одним из необходимых условий успешной практики врача, поэтому латынь как учебный предмет всегда присутствовала в учебных программах образовательных институтов медицинского профиля. Испокон веков латинский язык и профессию врача связывают крепкие традиции врачевания, благодаря чему есть основания утверждать, что латынь является профессиональным языком дипломированного врача. Таким образом, одной из принципиально важных и насущных задач, которые ставит перед собой преподаватель латинского языка при обучении студентов, сводится не только к тому, чтобы обеспечить их необходимым набором профессиональных компетенций, но и сформировать общий тезаурус для успешного решения профессиональных задач, а также культивировать в своих подопечных осознание того, что латинский язык открывает для них безграничные возможности их собственного личностного роста и познания, что в конечном итоге станет бесценным вкладом и в построение их карьеры.

Владение основами латинского языка и правилами его терминообразования, позволяет современным медикам обмениваться опытными материалами и результатами, осуществлять научные совместные исследования, и самое главное, знание международной медицинской терминологии отрывает врачам со всего мира перспективы успешного сотрудничества для быстрого принятия решений, ценю которых, зачастую является человеческая жизнь.

Нельзя не отметить неоценимый вклад в развитие международного сотрудничества в области медицины и оте-

чественного медицинского образования открытия на базах государственных медицинских вузов Международных медицинских институтов, где процесс преподавания дисциплин осуществляется на английском языке. Обучение иностранных студентов в российских вузах получило широкую популярность и является перспективным направлением современной отечественной высшей школы. Главным образом, процесс обучения охватывает Индию, страны Африки и Южной Америки, Азии и Индонезии, Шри-Ланку, Малайзию и многие другие, где английский язык является обязательным для изучения с самого раннего детства и служит средством интернациональной коммуникации.

В Курском государственном медицинском университете преподавание латинского языка на английском было организовано для студентов специальностей: 31.05.01/ Клиническая медицина «Лечебное дело», 33.05.01 / Клиническая медицина «Фармакология», 31.05.03/ Клиническая медицина «Стоматология». В формате Международного медицинского института. Основным образовательным источником для обучения иностранных граждан латинскому языку в Курском государственном медицинском университете является учебное пособие по латинскому языку «The Language of Medicine as a Means Professional Communication» Guide in the Latin Language for Students of the Medical Department of the International Faculty, автором которого является заведующий кафедрой латинского языка и основ терминологии, кандидат социологических наук, доцент Костромина Т. А. В данном пособии учтены все объективные и субъективные сложности, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе восприятия, запоминания и воспроизведения изучаемой информации. Некоторые разделы пособия в ходе аудиторной практической работы со студентами пересматриваются, редактируются, совершенствуются исходя из конкретных

особенностей студенческого контингента. Также в распоряжении студентов имеются и другие учебные пособия, авторами которых являются преподаватели кафедры: «Latin as a Means of Communication of Pharmaceutists» (автор: Костромина Т.А.), «Guidelines in the Independent Work for Foreign Students of the Medical Department Studying Latin Medical Terminology» (автор: Гладилина Т.А.), «Collected Tests in Latin Medical Terminology» (авторы: Костромина Т.А., Гладилина Т.А.), «Medical Vocabulary Latin—English / English—Latin for Foreign Students of the Medical Department» (авторы: Гладилина Т.А., Золотухина А.Н., Костромина Т.А.). Кроме того, иностранные студенты работают со специализированными словарями международной медицинской терминологии, пользуются электронным каталогом научной библиотеки Курского государственного медицинского университета и имеют неограниченный доступ к интернет-ресурсам.

Одной из наиболее актуальных задач преподавания курса медицинской латыни на английском языке является необходимость сформировать у студентов практические навыки составления латинского термина, в структуру которого входят существительное и согласованное с ним прилагательное. Особая значимость этой задачи заключается в том, что указанные конструкции лежат в основе построения трех базовых подсистем латинской медицинской науки: анатомической, фармацевтической и клинической.

Сложности же ее реализации обусловлены, прежде всего, отсутствием в

английском языке грамматического согласования прилагательных с существительными и отсутствием у этих частей речи категории рода, поскольку латынь – язык синтетический, английский – аналитический.

Прибегнуть к помощи грамматического ассоциативного ряда русского языка, в данном случае, не представляется возможным в силу того, что учащиеся только приступили к его изучению и не обладают достаточным языковым опытом проведения лингвистических параллелей. Несмотря на то, что в ходе каждого занятия теме согласованного определения уделяется достаточное внимание, студенты продолжают совершать типовые ошибки в согласовании вплоть до конца курса обучения. Причину этого явления следует искать в некорректном заучивании словарной формы имени существительного, что ведет к неверному подбору родового окончания прилагательного. Хотя следует отметить, что подобные затруднения актуальны и среди русских студентов. В связи с этим становится понятным, насколько проблематичным оказывается освоение подобной грамматической информации для студентов-иностранцев, которые привыкли оперировать категориями совершенно другой грамматической системы координат.

Ситуация усугубляется и отсутствием в английском языке развитой системы падежей, в то время как в латинской терминологии очень востребованы конструкции с родительным падежом единственного и множественного числа.

Таблица 1. Примеры из анатомической терминологии

Table 1. Examples from anatomical terminology

Русский термин	Латинский вариант	Англоязычный вариант
ядра черепных нервов	Nuclei nervorum cranialium	nuclei of cranial nerves
угол нижней челюсти	Angulus mandibulae	angle of mandible
борозда нижней каменистой пазухи	Sulcus sinus petrosi inferioris	groove of interior petrous sinus

Для всех учащихся первого года обучения наиболее интересным в курсе латинского языка является конструирование анатомических терминов, так как латынь они изучают непосредственно параллельно с курсом анатомии человека. Поэтому у студентов присутствует достаточно высокая мотивация к освоению данного лексического материала, содей-

ствующая преодолению индивидуальных препятствий, возникающих на их пути. На помощь студентам в усвоении новой информации приходит лексическое сходство фармацевтических наименований в английском и латинском языках, поскольку в основе английских фармацевтических названий лежат латинские или греческие морфемы.

Таблица 2. Примеры из фармацевтической терминологии

Table 2. Examples from pharmaceutical terminology

Русский термин	Латинский вариант	Англоязычный вариант
экстракт валерианы	Extractum Valerianae	valerian extract
линимент алоэ	Linimentum Aloës	Aloe liniment
драже аскорбиновой кислоты	Dragee acidi ascorbinici	ascorbic acid dragee
суспензия инсулина	Suspensio insulini	insulin suspension
Ректальные суппозитории с синтомицином	Suppositoria rectalia cum Synthomycino	rectal suppositories with synthomycine

Значительно облегчает задачу и то, что в отличие от русских эквивалентов латинских терминов со сложной орфо-

графией, в латинских и английских эквивалентах буквенный состав один и тот же – латиница.

Таблица 3. Названия лекарственных препаратов

Table 3. Names of medicines

Русский термин	Латинский вариант	Англоязычный вариант
индометацин	Indomethacinum	indomethacine
метилоксиоцин	Methyloxytocinum	methyloxytocine
цианокобаламин	Cyanocobalaminum	cyanocobalamin

Клинический раздел программы объективно должен быть самым интересным не только иноязычной аудитории студентов, но и русскоговорящей, поскольку названия заболеваний и патологических процессов будут больше всего востребованы в их будущей врачебной

практике. Эти названия на английском языке практически повторяют их латинские эквиваленты без буквенных изменений или с некоторым изменением последнего слога, что существенно облегчает учащимся запоминание клинической лексики.

Таблица 4. Примеры из клинической терминологии

Table 4. Examples from clinical terminology

Русский термин	Латинский вариант	Англоязычный вариант
нефрит	nephritis	nephritis
воспаление	inflammatio	inflammation
энцефалопатия	encephalopathia	encephalopathy

С определенными трудностями студенты встречаются при необходимости усваивать сложные определения однословных терминов, требующие точного их запоминания согласно закрепленному за ними научному определению, данному в словаре, *narrowing of the vein* или *excess of urea in the blood*. Однако все эти определения будут востребованы при прохождении учащимися профильных клинических дисциплин.

Обязательным условием результативной педагогической практики в секторе предметно-направленного изучения студентами латинского языка служат высокие показатели сформированности профессиональных и межкультурных компетенций студентов, как дисциплинарных, так и лингвистических, что предъявляет новые непростые вызовы к реализации современной модели профессионального образования и воспитания гармонично развитой личности специалиста [15]. Взаимопроникающий характер межъязыкового обучения предусматривает предельное применение лингвистических эквивалентов иностранных языков при их непосредственном изучении с целью быстрого и успешного перехода с одного языка на другой при любом уровне формирования соответствующей лингвистической картины [16].

Выводы

Таким образом, профессиональные и культурные компетенции, полученные на занятиях по изучению латинского языка, должны быть смоделированы при дальнейшем изучении дисциплин, предусмотренных учебным планом. Такой подход реализации образовательных мероприятий предполагает возникновение желания у студентов к поиску сходства и соответствия в ряде академических дисциплин, определению идентичных характеристик и множественных различий среди них.

Весь процесс обучения строго регламентирован Федеральным государственным образовательным стандартом высше-

го образования (ФГОС ВО) и направлен на реализацию основной цели обучения, сформулированной в рабочей учебной программе дисциплины «Латинский язык». Как следствие, латинский язык гармонично и прочно занимает свою нишу в разнообразной палитре учебных дисциплин высшей школы и представляет собой базу для становления профессиональных качеств будущего врача. Посредством латинского языка закладываются основы знаний терминологического профессионального аппарата, которые заключаются в осознанном и грамотном применении врачебной специальной лексики латинского и греческого происхождения. В результате успешного формирования обще-профессиональной компетенции ОПК-1 студенты приобретают знания медико-биологической терминологической номенклатуры, умения использовать полученные знания в симулятивных и стандартизированных клинических условиях, а также вырабатывают фактический опыт владения медицинской лексикой для успешной реализации профессиональных задач в своей будущей практической деятельности. Конечная цель заключается в разумном, пропорциональном и органичном формировании профессиональной и межкультурной компетенций. В результате, по завершении учебного курса студенты должны иметь в своем арсенале не только запас прочных знаний грамматических правил и синтаксических конструкции, базовых принципов построения медицинских терминов анатомического, клинического и фармацевтического свойства. Преподаватель обязан создать благоприятные условия и благодатную почву для нравственного и ментального становления характера каждого студента, способного применять свои знания и умения на практике для успешной реализации профессиональных задач и готового проявить в критической ситуации свои лучшие морально-волевые качества врача и человека.

Список литературы

1. Гринев С.В. Введение в терминоведение. М.: Моск. Лицей, 1993. 309 с.
2. Алтонен А.Л. Взаимопроникающее обучение грамматическим явлениям латинского и английского языков: дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 1997. 189 с.
3. Гальченко С.И., Ратникова М.И. Языки мира как факторы влияния и доступности // Тренды развития современного общества: управленческие, правовые, экономические и социальные аспекты: сборник научных статей 11-й Всероссийской научно-практической конференции (Курск, 23-24 сентября 2021 г.). Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. С. 43-47.
4. Гумбольдт В.О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. М., 1984. С. 3-298.
5. Ernout Alfred. Aspects du vocabulaire latin. Paris: Klincksieck, 1954. 238 с.
6. Иванов В.В. Семантические особенности медицинских терминов: на материале нем. яз.: дис. ... канд. филол. наук. М., 1996. 166 с.
7. Федорова Е.В. Введение в латинскую эпиграфику. М., 1982. 256 с.
8. Реферовская Е.А. Формирование романских литературных языков. Французский язык. Л.: Наука, 1980. 200 с.
9. Саматова Е.К. Латинский язык / Урал. гуман. ин-т. Екатеринбург: УрГИ, 2006. 90 с.
10. Казарина С.Г. Экспрессивные единицы в отраслевых терминологиях // Культурная жизнь Юга России. 2012. № 2(45). С. 64-66.
11. Карсанова Е.В. О поэтическом переводе как средстве межкультурной коммуникации // Научные исследования в сфере общественных наук: Вызовы нового времени (IV международная научно-практическая конференция). Екатеринбург, 2014. С. 26-29.
12. Карсанова Е.В. Национальное и интернациональное во фразеологии (на материале пословиц и поговорок с цветоименованиями белый/черный в английском, немецком, осетинском, русском и французском языках) // Современные технологии в образовании. Владикавказ, 2011. С. 154-161.
13. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. М.: Изд-во АН СССР, 1961. 160 с.
14. Попова Л.В. Проблемы номинации в терминологии. Омск, 1986.
15. Гальченко С.И. Способы и приемы преодоления типичных лексико-грамматических трудностей при переводе иноязычных текстов на русский язык // Кластерные инициативы в формировании прогрессивной структуры национальной экономики: сборник научных трудов 5-й Международной научно-практической конференции: в 2 т., (Курск, 16-17 мая 2019 г.). Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. Т. 1. С. 119-123.
16. Арбузова Д.А., Гальченко С.И. Иностранный язык и его роль в международном сотрудничестве // За нами будущее: взгляд молодых ученых на инновационное развитие общества: сборник научных статей 2-й Всероссийской молодежной научной конференции, (Курск, 04 июня 2021 г.). Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. Т. 3. С. 148-150.

References

1. Grinev S.V. *Vvedenie v terminovedenie* [Introduction to Terminology]. Moscow, Licej Publ., 1993. 309 p.
2. Altonen A.L. *Vzaimopronikayushchee obuchenie grammaticheskimi yavleniyami latinskogo i anglijskogo yazykov*. Diss. kand. ped. nauk [Interpenetrating teaching of grammatical phenomena of Latin and English languages. Cand. ped. sci. diss.]. Vladimir, 1997. 189 p.
3. Gal'chenko S.I., Ratnikova M.I. [Languages of the world as factors of influence and accessibility]. *Trendy razvitiya sovremennogo obshchestva: upravlencheskie, pravovye, ekonomicheskie i social'nye aspekty. Sbornik nauchnykh statej 11-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Trends in the development of modern society: Managerial, legal, economic and social aspects. Collection of scientific articles of the 11th All-Russian Scientific and Practical Conference]. Kursk, 2021, pp. 43-47.
4. Gumbol'dt V. [Differences in the structure of human languages and its influence on the spiritual development of mankind]. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiu* [Selected works on linguistics]. Moscow, 1984, pp. 3-298 (In Russ.).
5. Ernout Alfred. *Aspects du vocabulaire latin*. Paris, Klincksieck Publ., 1954. 238 p.
6. Ivanov V.V. *Semanticheskie osobennosti medicinskih terminov: na materiale nem. yaz.* Diss. kand. filol. nauk [Semantic features of medical terms: based on the material of German. Cand. philol. sci. diss.]. Moscow, 1996. 166 p.
7. Fedorova E.V. *Vvedenie v latinskuyu epigrafiku* [Introduction to Latin Epigraphy]. Moscow, 1982. 256 p.
8. Referovskaya E.A. *Formirovaniye romanskikh literaturnykh yazykov. Francuzskiy yazyk* [Formation of Romance literary languages. French]. Leningrad, Nauka Publ., 1980. 200 p.
9. Samatova E.K. *Latinskij yazyk* [Latin language]. Ekaterinburg, 2006. 90 p.
10. Kazarina S.G. Ekspressivnye edinitsy v otraslevykh terminologiyah [Expressive units in industry terminology]. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii = Cultural life of the South of Russia*, 2012, no. 2(45), pp. 64-66.
11. Karsanova E.V. [On poetic translation as a means of intercultural communication]. *Nauchnye issledovaniya v sfere obshchestvennykh nauk: Vyzovy novogo vremeni (IV mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya)* [Scientific research in the field of social sciences: Challenges of modern times (IV International Scientific and Practical Conference)], Ekaterinburg, 2014, pp. 26-29. (In Russ.).
12. Karsanova E.V. [National and international in phraseology (based on proverbs and sayings with the color names white/black in English, German, Ossetian, Russian and French)]. *Sovremennye tekhnologii v obrazovanii* [Modern technologies in Education]. Vladikavkaz, 2011, pp. 154-161 (In Russ.).
13. Lotte D.S. *Osnovy postroeniya nauchno-tekhnicheskoy terminologii* [Fundamentals of the construction of scientific and technical terminology]. Moscow, AN SSSR Publ., 1961. 160 p.
14. Popova L.V. *Problemy nominacii v terminologii* [Problems of nomination in terminology]. Omsk, 1986.
15. Gal'chenko S.I. *Sposoby i priemy preodoleniya tipichnykh leksiko-grammaticheskikh trudnostej pri perevode inoyazychnykh tekstov na russkij yazyk* [Methods and techniques of overcoming typical lexical and grammatical difficulties in translating foreign texts into Russian]. *Klasternye iniciativy v formirovanii progressivnoj struktury nacional'noj ekonomiki: sbornik nauchnykh trudov 5-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Cluster initiatives in the formation of a progressive structure of the national economy. Collection of scientific papers of the 5th International Scientific and Practical Conference]. Kursk, Yugo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet Publ., 2019, vol. 1, pp. 119-123 (In Russ.).

16. Arbuzova D.A., Gal'chenko S.I. [A foreign language and its role in international cooperation]. *Za nami budushchee: vzglyad molodyh uchenykh na innovacionnoe razvitie obshchestva. Sbornik nauchnykh statej 2-j Vserossijskoj molodezhnoj nauchnoj konferencii* [The future is ours: a view of young scientists on the innovative development of society. Collection of scientific articles of the 2nd All-Russian Youth Scientific Conference]. Kursk, 2021, vol. 3, pp. 148-150 (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the Author

Гальченко Светлана Ивановна, кандидат исторических наук, преподаватель кафедры латинского языка и основ терминологии, Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: svetagalchenko@yandex.ru

Svetlana I. Galchenko, Candidate of Sciences (Historical), Lecturer of the Department of the Latin Language and Fundamentals of Terminology of Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation, e-mail: svetagalchenko@yandex.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 378

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-158-174>

Социально-информационный портал для студентов российских вузов в виде мобильного приложения "Зачёт"

С.А. Немченко¹ ✉, С.А. Сохина¹, Е.А. Петрик¹, И.Н. Ефремова¹

¹ Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: efremova-in@inbox.ru

Резюме

Актуальность. Актуальным направлением развития системы высшего образования является цифровизация. Это обуславливает актуальность создания социально-информационного портала для студентов российских вузов.

Цель. Разработка мобильного приложения социально-информационного портала для студентов российских вузов с возможностью просмотра информации, предоставляемой вузом в рамках электронной информационно-образовательной среды, которое может служить также для обеспечения возможности социального взаимодействия студентов.

Методология. При создании программно-информационной системы применялся язык программирования Kotlin, язык разметки XML.

Результаты. В разработанном приложении реализованы следующие возможности: навигация в меню, просмотр баллов, чаты для общения, публикация в ленте новостных объявлений, просмотр расписания, авторизация, регистрация, настройка аккаунта и приложения. При разработке социально-информационного портала для студентов российских вузов были решены следующие задачи: реализация сервиса просмотра баллов по предметам для студентов; реализация возможности публикации и просмотра объявлений внутри приложения; реализация возможности просмотра расписания занятий; реализация сервиса внутренних чатов приложения и возможности связи между студентами и преподавателями; возможность обновления версии приложения.

Вывод. В ходе выполнения работы был спроектирован и реализован социально-информационный портал для студентов российских вузов в формате мобильного приложения. В результате проведенных тестов было выявлено, что программная система полностью удовлетворяет функциональным требованиям.

Ключевые слова: мобильное приложение; цифровизация образования; социально-информационный портал.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Немченко С.А., Сохина С.А., Петрик Е.А., Ефремова И.Н. Социально-информационный портал для студентов российских вузов в виде мобильного приложения "Зачёт" // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 158-174. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-158-174>.

Статья поступила в редакцию 16.05.2023 Статья подписана в печать 17.07.2023

Статья опубликована 24.10.2023

Social Information Portal for Russian University Students in the form of a Mobile Application "Зачёт"

Stepan A. Nemchenko¹, Sof'ya A. Sokhina¹, Elena A. Petrik¹, Irina N. Efremova¹

¹ Southwest State University

50 Let Oktyabrya Str. 94, Kursk 305040, Russian Federation,

✉ e-mail: efremova-in@inbox.ru

Abstract

Relevance. The current direction in the development of the higher education system, set by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, is the digitalization of education. This determines the relevance of creating a social information portal for students of Russian universities.

The purpose. Development of a mobile application for a social information portal for students of Russian universities with the ability to view information provided by the university within the electronic information and educational environment, as well as to provide the possibility of social interaction between students through the application.

Methodology. When creating a software and information system, the Kotlin programming language, the XML markup language, was used.

Results. The following features are implemented in the developed application: navigation in the menu, views of points, chats for communication, publication of news announcements in the feed, viewing the schedule, authorization, registration and setting up an account and application. When developing a social information portal for students of Russian universities, the following tasks were solved: implementation of a service for viewing scores in subjects at a university for students; implementation of the possibility of publishing and viewing ads within the application; implementation of the possibility of viewing the schedule of classes; implementation of the service of internal chats of the application and the possibility of communication between students and teachers; the ability to update the version of the application.

Conclusion. In the course of the work, a social information portal was designed and implemented for students of Russian universities in the format of a mobile application. As a result of the tests, it was found that the software system fully meets the functional requirements.

Keywords: mobile application; digitalization of education; social information portal.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Nemchenko S.A., Sokhina S.A., Petrik E.A., Efremova I.N. Social Information Portal for Russian University Students in the form of a Mobile Application "Зачёт". *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 158–174 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-158-174>.

Received 16.05.2023

Accepted 17.07.2023

Published 24.10.2023

Введение

Одним из стратегических направлений развития высшего образования, задаваемым Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, является цифровизация образования. В настоящее время в рамках идеологии цифровизации образования при обучении в высших учебных заведениях используются электронные информационно-образователь-

ные среды. Зачастую каждая подобная среда организована в виде web-сайта с клиентской стороны и базы данных со стороны сервера. Однако при использовании сайтов студенты сталкиваются с различными проблемами, требующими дополнительного изучения и анализа. Для решения выявленных проблем предлагается использование дополнительного мобильного приложения. Мобильное при-

ложение в виде информационно-социального портала должно предоставлять доступ к актуальной информации студентам российских вузов, обеспечивать необходимые сервисы взаимодействия между студентами.

Материалы и методы

Для определения направленности проекта необходимо выяснить, с какими проблемами сталкиваются студенты. Исследование проблем проводилось в два этапа: через опрос потенциальной аудитории и через анализ существующих решений.

Был проведен опрос среди студентов ЮЗГУ разных курсов и специальностей. Опрос был разделен на несколько условных блоков, в каждом из которых собиралась тематически близкая информация. Например, это были вопросы об общей удовлетворенности респондентов студенческой жизнью, удовлетворенности от использования информационной системы университета, об отношении к мобильным приложениям и удобстве их использования.

Первоначально было выявлено отношение пользователей к существующей системе университета. Опрос показал,

что четверть студентов пользуется официальным сайтом вуза минимум каждую неделю. Несколько раз в месяц и несколько раз в семестр пользуются сайтом по 35% студентов. В это же время, информационным сайтом университета, где студент может посмотреть успеваемость и получить иную личную информацию, пользуется постоянно половина студентов. А пользуются редко 25% студентов. Пользование сайтом для работы с материалами предметов, предоставляемых вузом, и выполнения домашних заданий среди студентов практически не отличается от использования официальным сайтом. 29% пользуются им часто, 33% пользуются редко.

Наиболее часто используемыми разделами сайтов оказались: балльно-рейтинговая система (94% студентов), расписание (39%), материалы курсов (28%), портфолио (16%), документы (11,5%) и новости (8%). Средняя оценка удовлетворенности от использования сайтов университета составила 5,98 баллов по шкале от 1 до 10. Удобство поиска информации на этих сайтах студенты в среднем оценили в 5,48 баллов по шкале от 1 до 10 (рис. 1).

Какие разделы сайтов вуза вы посещаете чаще всего?

113 ответов

 Копия

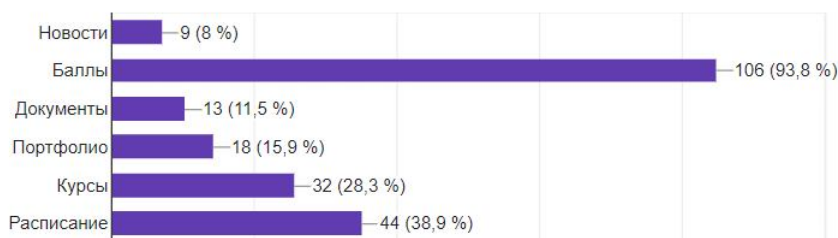


Рис. 1. Диаграмма востребованности разделов сайтов вуза

Fig.1. Diagram of demand for sections of university websites

Далее студенты отвечали на вопросы, связанные с интеграцией системы университета и мобильных устройств.

Большинство студентов (58%) оценили необходимость иметь мобильное приложение, в котором будет представлен некоторый функционал сайтов. 27% студентов посчитали скорее нужным существование подобного приложения. Лишь 8% опрошенных заявили об отсутствии подобной необходимости (рис. 2). Студенты также определили функционал, который должен быть представлен в потенциальном приложении: просмотр успе-

ваемости (96% ответов), просмотр расписания (95%) материалы курсов и прохождение тестирования (по 77%), пропуск в университет (42%), лента с новостями и постами студентов (44%), заметки (24%), чаты для общения с преподавателями (50%) и чаты для общения с другими студентами (26%). Большинство студентов (60%) также утвердительно ответили на вопрос об использовании одного общего приложения для связи с преподавателями, 15% затруднились с ответом. В то же время 24% предпочли использовать знакомые мессенджеры.

Необходимо ли университетам иметь мобильное приложение, в котором будет представлен некоторый функционал сайтов?

113 ответов

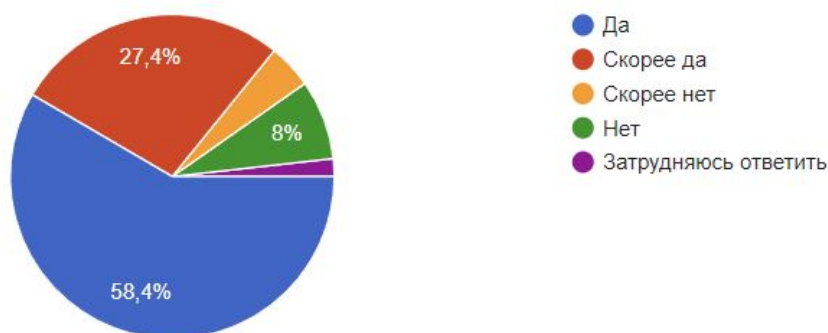


Рис. 2. Диаграмма востребованности мобильного приложения университета

Fig. 2. Diagram of demand for university mobile application

Студенты, которые чаще работают с сайтами университета с мобильного устройства или компьютера/ноутбука, разделились примерно поровну – по 49% в каждом варианте. Лишь 7% студентов оказались полностью удовлетворены работой сайтов университета на мобильном устройстве. Хотя 43% и посчитали работоспособность скорее удовлетворительной, треть студентов оценили её как скорее неудовлетворительную, а 11% полно-

стью неудовлетворительную. Также оказалось, что 8% студентов и вовсе не пользуются сайтами с мобильных устройств. Подавляющее большинство опрошенных пользуются мобильным устройством с операционной системой Android (74%) или Apple (25%) (рис. 3). Таким образом, запуск мобильного приложения хотя бы для операционной системы Android покрывает потребности большинства студентов университета.

Какая операционная система на вашем телефоне?

113 ответов

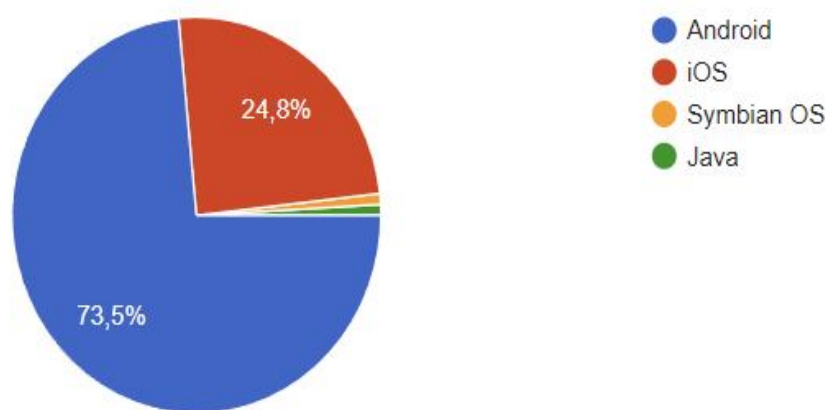


Рис. 3. Диаграмма распространения мобильных операционных систем среди студентов

Fig. 3. Diagram of distribution of mobile operating systems among students

Опрос также включал в себя вопросы о студенческой жизни. Удовлетворенность студентов социальной и научной жизнью разделилась пополам. Твёрдое «да» и «скорее да» высказали 16% и 33% опрошенных, соответственно. Твёрдое «нет» и «скорее нет» по 13% и 37%. Большинство студентов также посчитали, что удовлетворены своей нынешней социальной и научной жизнью в рамках университета и вовлеченностью в эту научную и общественную жизнь. Однако 44% студентов высказали, что они имеют сложности в поиске информации о проводимых мероприятиях в вузе. Уровень своей информированности о научных и социальных мероприятиях в рамках вуза большинство студентов (53%) оценили как «средний», ответ «ниже среднего»

выбрали 21% опрошенных, вариант «слабый» получил 7% ответов. Лишь 18% студентов оценили этот показатель как высокий. О своём неудовлетворении от использования сайтов вузов для поиска подобного рода информации заявило 34% опрошенных.

Ответы на вопрос о желании иметь возможность общаться через приложение со студентами вузов разделились поровну. Среди вариантов «да», «скорее да», «скорее нет», «нет». Часть студентов (36%) ответили, что они имеют сложности в поисках знакомств среди других студентов университета, хотя об удовлетворении своей социальностью в университете заявили около 80% студентов: «да» – 41% ответов, «скорее да» – 39%, «скорее нет» – 14% и «нет» – 5% (рис. 4, 5).

Хотели бы вы иметь возможность социально взаимодействовать со студентами из других вузов посредством одного общего мобильного приложения? (со всей России)

112 ответов

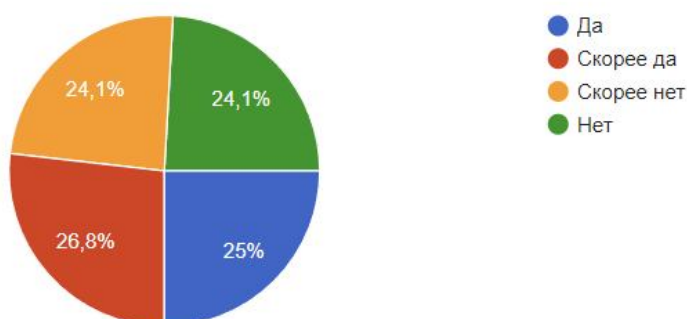


Рис. 4. Диаграмма востребованности социального взаимодействия со студентами из других университетов

Fig. 4. Diagram of demand for social interaction with students from other universities

Имеете ли вы сложности в поиске знакомств с другими студентами в университете?

113 ответов

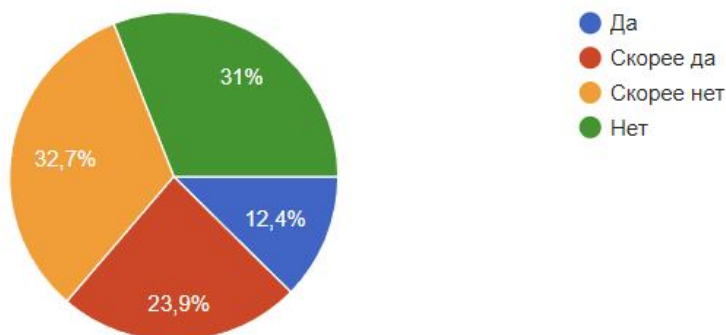


Рис. 5. Диаграмма возникновения сложностей в поиске знакомств с другими студентами

Fig. 5. Diagram of the occurrence of difficulties in finding acquaintances with other students

Второй этап исследования заключался в анализе существующих решений. Этап проводился с целью оценки результативности тех или иных подходов к созданию приложений, формулирования конкурентных преимуществ среди существующих решений, выявления наиболее востребованных решений.

Было отобрано и проанализировано 32 приложения для студентов вузов. Среди них были приложения вузов России, а также приложения сторонних производителей. Был рассмотрен и изучен функционал существующих приложений. Так, большинство решений (91%) предоставляют пользователю расписание и успева-

емость (50%). Также был определён некоторый часто встречающийся функционал – возможность общения (25%), информация о мероприятиях и новости

(22%), материалы курсов (19%), справки и документы (13%), пропуски и посещаемость (9%), личный кабинет (6%) (рис. 6).

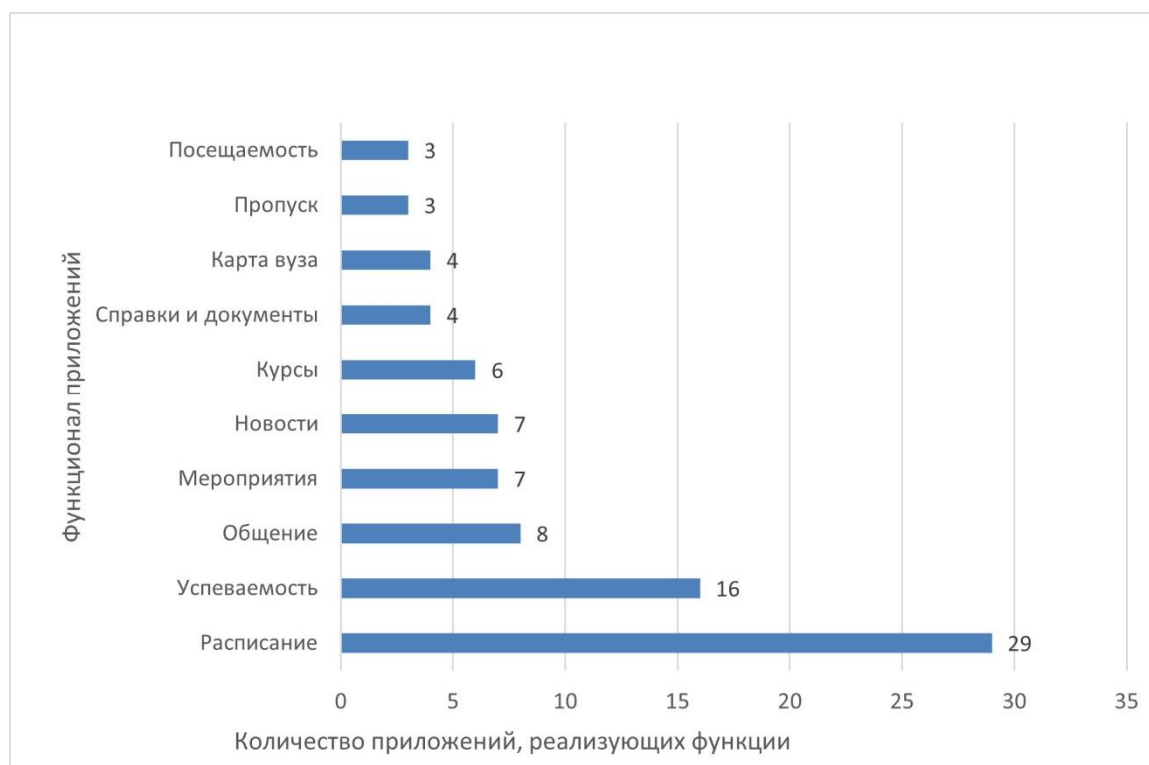


Рис. 6. Диаграмма реализации функций в приложениях

Fig. 6. Diagram of the implementation of functions in applications

По результатам анализа выяснилось, что большинство приложений являются локальными в рамках университета и не предполагают взаимодействия со студентами из других вузов. По сути, всего лишь 25% приложений имели в себе социально-направленную конструкцию, позволяющую общаться и взаимодействовать студентам друг с другом. 71% приложений имеют менее 10000 скачиваний, что показывает, что рынок в целом свободен для новых приложений и конкурентно не занят. Между прочим, всего лишь одно приложение имело количество загрузок выше 50000 тысяч. 66% прило-

жений обновлялись более двух месяцев назад.

Выводы, которые можно сделать после проведенного исследования, важны для определения направленности проекта. Опрос потенциальной аудитории позволил получить мнение студентов и оценку проблем. В результате проведенного исследования стало ясно, что студенты сталкиваются со множеством проблем, связанных с учебным процессом, социальными взаимодействиями, а также личностным ростом и развитием. Поэтому проект, который будет способствовать решению этих проблем, будет иметь

большую значимость. Также были определены проблемы, которые до сих пор остаются актуальными и требуют решения.

Анализ существующих решений, в свою очередь, дал представление о том, какие проблемы уже решены и на какие еще стоит обратить внимание.

Дальнейшая работа нацелена на создание решения, которое будет максимально эффективно и полезно для студентов. Зачёт – это мобильный портал, который объединит социальную, научную и информационную жизнь студента [1].

Предполагается, что данный продукт будет доступен только конкретной социальной группе – студентам российских вузов. Проект может принести выгоду не только потенциальным пользователям приложения, оно также позволит различным компаниям распространять информацию в студенческой среде, например, об актуальных стажировках.

Исходя из проведенного исследования, была поставлена задача разработки программно-информационной системы для студентов российских вузов в виде мобильного приложения.

Разрабатываемая программно-информационная система включает в себя клиентскую часть. Клиентская часть представляет собой мобильное приложение, связанное с облачным сервисом Firebase, в котором осуществляется хранение данных, необходимых для работы приложения. Firebase Database представляет собой облачную базу данных NoSQL. Компоненты инфраструктуры приложения представлены на рис. 7.

Логическая структура разделов портала выполнена в традиционном для мо-

бильных приложений виде, где каждый раздел меню представляет собой отдельный сервис и не имеет подразделов. Такая структура подходит для решения целевых задач приложения, проста для восприятия и привычна для пользователя.

В мобильном приложении каждое окно с сервисом представлено классом. Также были созданы дополнительные классы, содержащие определенный функционал или представляющие объект [2, 3, 4].

Мобильное приложение для студентов российских вузов состоит из нескольких окон-модулей, переключаемых через меню.

Приложение содержит информацию, необходимую для студента (например, расписание или балльно-рейтинговую систему), и предоставляет возможность социального взаимодействия с другими пользователями приложения (посредством чата или новостной ленты). Пользователь должен иметь возможность просматривать всю интересующую его информацию, представленную в приложении, которая, в свою очередь, должна быть актуальной и динамически обновляемой. Пользователь должен иметь возможность написать сообщение любому зарегистрированному пользователю приложения и в режиме реального времени получать сообщения от другого пользователя. Также, ему должна быть доступна возможность загрузки обновления приложения и получение обратной связи посредством оставления сообщений в службу поддержки приложения [5].



Рис. 7. Компоненты инфраструктуры приложения

Fig. 7. Application components

Мобильное приложение социально-информационного портала для студентов российских вузов предназначено для использования студентами и преподавателями российских вузов. Целевой аудиторией проекта являются пользователи мобильных телефонов с операционной системой Android, в большей степени студенты с потребностями получать информацию, предоставляемую вузом, также находить новые контакты среди студентов как своего, так и других вузов страны [6].

Отличительной особенностью проекта является ограничение на доступ к приложению – в нем могут регистрироваться только студенты и преподаватели. Таким образом, проект становится универсальным для определенной аудитории [7].

Ключевые партнеры:

1. Российские вузы, заинтересованные в социально-информационном портале для студентов.
2. Компании, заинтересованные в распространении информации среди конкретной социальной аудитории – студентов вузов.

3. Компании, заинтересованные в распространении информации среди конкретной социальной аудитории - преподавателей вузов.

Приложение затрагивает следующие потребительские сегменты – студенты и преподаватели университетов.

Проект включает следующие ключевые виды деятельности – это распространение конкретной информации неопределенному количеству пользователей и предоставление платформы для связи между пользователями в режиме реального времени.

Результаты и обсуждение

Разработка приложения осуществлялась на языке Kotlin; в качестве базы данных выступает Firebase Realtime Database. Приложение на данном этапе не нуждается в отдельном сервере, так как оно взаимодействует с облачным хранилищем Firebase. В качестве хранилища файлов выступает Firebase Storage. Для использования приложения устройство должно иметь доступ в Интернет [8–13].

Отличительные особенности приложения по сравнению с существующими решениями и технологиями:

1. Скорость загрузки данных: данные загружаются, напрямую взаимодействуя с облачным хранилищем. Это позволяет избежать лишних затрат на связь с сервером и исключить его возможные перегрузки и "падения".

2. Отображение актуальной информации делает визуальное представление данных удобным, так как пользователь видит только необходимые данные и не тратит лишнее время на обработку и рас-

познавание необходимой для него информации [14].

3. Общение со студентами из любых вузов организовано в одном приложении. Пользователям не нужно искать тематические группы и сообщества, чтобы связаться со студентами с различных направлений [15].

4. Единое место связи с преподавателями. Отсутствие необходимости скачивать несколько различных мессенджеров для общения с преподавателями. В рамках вводимых ограничений некоторых социальных сетей и неопределенности в их дальнейшей работоспособности, актуальна именно отечественная разработка необходимого программного обеспечения. Единое место для связи с преподавателями будет полезно для долгосрочного использования [16].

5. Адаптивность и масштабирование проекта. Вузы могут предлагать свои варианты того, какие категории они хотят видеть в приложении. Эти категории могут вноситься в случае необходимости. Также предусмотрена обратная связь с пользователями приложения, что позволит в реальном времени выявлять недостатки приложения и формировать требования к обновлениям [17,18].

При первом входе в приложение пользователь попадает на страницу входа в портал (рис. 8). На данный момент система работает таким образом, что при первом входе пользователь должен ввести логин и пароль, выданный администратором.

Вход

Логин

Пароль

Забыли пароль?

Войти

Рис. 8. Страница «Вход»

Fig. 8. Login page

Настройки

Логин (недоступно для изменения)

1

Пароль

Имя

Фамилия

Электронная почта

Язык

Русский

Кешировать изображения

Рис. 9. Раздел «Настройки»

Fig. 9. Section «Settings»

Настройки

Язык

Русский

Кешировать изображения

Сохранить

Загрузить с сервера

Логин от info.swsu

Пароль от info.swsu

Сохранить на сервере

Подтвердить

Рис. 10. Продолжение раздела «Настройки»

Fig. 10. Continuation of the «Settings» section

Для полноценной работы с порталом пользователю необходимо перейти в раздел «Настройки» (рис. 9, 10). В этом разделе пользователь может поменять пароль, посмотреть свой логин, поменять имя и фамилию в приложении, а также указать электронную почту для возможности восстановления пароля. Например, если пользователь выполнил выход из приложения и забыл пароль, то при входе он может нажать на текст «Забыли пароль?», после чего на указанную в настройках почту придет сообщение с со-

ответствующим уведомлением и ссылкой, по которой можно перейти для смены пароля.

Для возможности просмотра баллов необходимо заполнить поля «Логин от info.swsu» и «Пароль от info.swsu» и нажать кнопку «Подтвердить». Приложение проверит данные, и, если студент с такими данными существует, то пользователь увидит сообщение об этом и сможет смотреть свои баллы по предметам, как показано на рис. 11.



Fig. 11. «My grades» section

Рис. 11. Раздел «Мои баллы»

В разделе «Мои баллы» пользователь может посмотреть свои баллы по предметам в свернутом и раскрытом виде. Пользователь может выбрать необходимый семестр для просмотра баллов вплоть до текущего семестра, который выбирается по умолчанию.

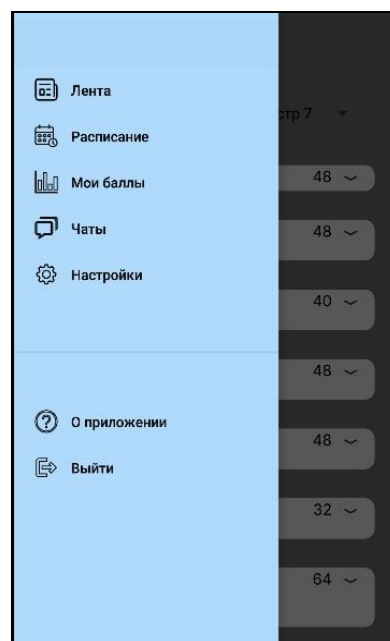


Рис. 12. Боковое меню

Fig. 12. Side menu

С помощью бокового меню (рис. 12) можно перейти в другие разделы приложения.

В разделе «Расписание» можно посмотреть расписание занятий своей группы или любой из доступных в выпадающем списке групп (рис. 13)

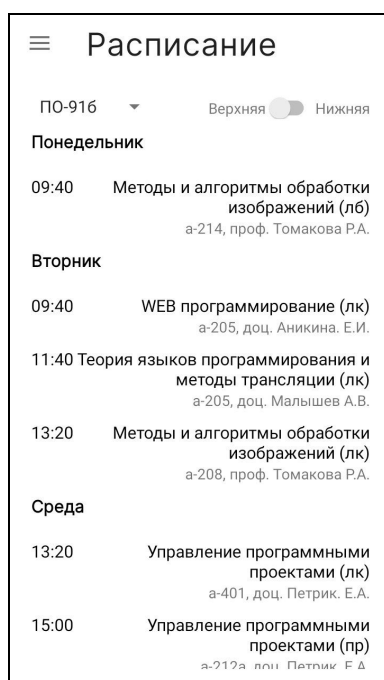


Рис. 13. Раздел «Расписание»

Fig. 13. "Schedule section"

Раздел «Чаты» (рис. 14) является внутренним мессенджером портала. В нем пользователь может посмотреть свои чаты и перейти к любому из них. Также можно найти собеседника по логину с

помощью поля «Поиск». После того, как пользователь зашел в чат, он может общаться с другим пользователем текстовыми сообщениями, а также отправлять изображения и файлы.

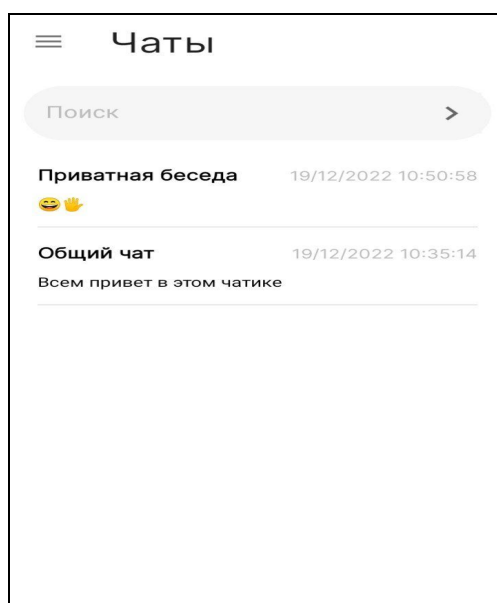


Рис. 14. Раздел «Чаты»

Fig. 14. "Chats" section

После того, как пользователь выйдет из аккаунта, при следующем открытии приложения он попадет на страницу «Вход», где ему будет необходимо ввести свои данные (логин и измененный в настройках пароль) заново.

Если пользователь не выходил из аккаунта, то при следующем запуске приложения он сразу попадает в раздел «Мои баллы», так как система помнит данные аккаунта и пользователя.

Программно-информационная система может быть установлена на мобильный телефон на платформе Android с версией API от 21 до 33, с двоичным интерфейсом приложений x86 или x86_64 и с размером памяти 25 МБ свободного объема и выше. Операционная система – Android от Android 5.0 (Lollipop).

Выводы

На сегодняшний день во многие отрасли деятельности человека внедряются цифровые технологии. В области высшего образования, кроме самих образовательных платформ, необходимы также и

программные средства для получения информации об учебном процессе, для организации коммуникации сообщества внутри образовательного пространства. Для реализации этих потребностей был разработан социально-информационный портал для студентов российских вузов в виде мобильного приложения. В результате работы было создано приложение, проведено тестирование всех функций, реализующих требования программно-информационной системы. По результатам проведенных тестов можно сделать вывод, что разработанная программная система полностью удовлетворяет функциональным требованиям [18, 19, 20]. Приложение находится на стадии внедрения в учебный процесс студентов кафедры программной инженерии ЮЗГУ.

Таким образом, разработанная программная система позволит объединить в одном приложении функции электронной информационно-образовательной среды университета и функции единого пространства для коммуникации.

Список литературы

1. Рулиене Л.Н. Высокие технологии в информационно-образовательном процессе университета // *Educational Technologies and Society*. 2012 Т. 15, № 3 С. 377–383.
2. Allen I.E., Seaman J. Going the Distance. Online education in the United States // Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, 2011
3. Ritke-Jones W. Virtual Environments for Corporate Education: Employee Learning and Solutions. Cybermations Consulting Group, mUSA, 2010
4. Brown M. Interprofessional E-Learning and Collaborative Work: Practices and Technologies, 2010
5. Мартин Р. Чистая архитектура. Искусство разработки программного обеспечения. СПб.: Питер, 2022 г. 352 с.
6. Разработка концепции информационной системы построения информационно-образовательного мультимедийного интерактивного пространства / В.И. Шнырков, И.Н. Ефремова, В.В. Ефремов, Н.Н. Бочанова // *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Управление, вычислительная техника, информатика. Медицинское приборостроение, 2012. № 2. Ч. 3. С. 16-19.
7. Структура информационной системы построения информационно-образовательного мультимедийного интерактивного пространства / Шнырков В.И., Ефремова И.Н., Ефремов В.В., Аникина Е.И. // *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Управление, вычислительная техника, информатика. Медицинское приборостроение. 2012. № 2. Ч. 3. С. 46-49.

8. Пименов С. Язык программирования Kotlin. Киев, 2017. 304 с.
9. Reactive Programming in Kotlin: Design and build non-blocking, asynchronous Kotlin applications with RXKotlin, Reactor-Kotlin, Android, and Spring, Rivu Chakraborty. 2017.
10. Kotlin Programming: The Big Nerd Ranch Guide, Josh Skeen, David Greenhalgh. 2018.
11. Роберт М. Чистый код. Создание, анализ и рефакторинг. СПб.: Питер, 2018. 464 с.
12. Скин Д., Гринхол Д., Бэйли Э. Kotlin. Программирование для профессионалов. 2-е изд. СПб., 2023. 560 с. ISBN 978-5-4461-2319-3.
13. Жемеров Д., Исакова С.: Kotlin в действии / пер. с англ. А.Н. Киселев. М.: ДМК-Пресс, 2018 г. 402 с. ISBN: 978-5-97060-497-7.
14. Лапина Т. И. Петрик Е. А., Титенко Е. А. Оптимизация организации учебного процесса при реализации основных образовательных программ в высших учебных заведениях // Современные проблемы высшего образования: сб. материалов VI международной научно-методической конференции, 24 апреля 2014 г., г. Курск / отв. ред.: С.Г. Емельянов. Курск, 2014.
15. Архипова И. С., Богатиков Е. Е., Петрик Е.А. Программная реализация цифрового помощника преподавателя // Инновационный потенциал развития общества: взгляд молодых ученых : сборник научных статей 2-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок : в 5 т. Курск, 2021. С. 226-229.
16. Method of authentication of users of mobile devices / T. I. Lapina, V. N. Nikolaev, D. V. Lapin, E. A. Petrik // International Journal of Soft Computing. 2016. Vol. 11. No 3. P. 198-202.
17. Петрик Е. А. Особенности преподавания специальных дисциплин программной инженерии в информационно-образовательной среде вуза // Программная инженерия: современные тенденции развития и применения : сборник материалов 3-й Всероссийской конференции, посвященной 55-летию ЮЗГУ (Курск, 11–12 марта 2019 г.). Курск, 2019. С. 306-309.
18. Котляров В. П., Коликова Т.В. Основы тестирования программного обеспечения. М.: Интернет-университет информационных технологий, Бином. Лаборатория знаний, 2009. 288 с.
19. Игнатьев А. В. Тестирование программного обеспечения. М.: Лань, 2021. 56 с.
20. Плаксин М. А. Тестирование и отладка программ для профессионалов будущих и настоящих. М.: БИНОМ, 2020. 170 с. ISBN 978-5-00101-810-0.

References

1. Rulienė L.N. Vysokie technologijos v informacinio-educacinio proceso universiteta [High technologies in the information and educational process of the university]. *Educational Technologies and Society*, 2012, vol. 15, no. 3, pp. 377-383.
2. Allen I.E., Seaman J. Going the Distance. Online education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, 2011
3. Ritke-Jones W. Virtual Environments for Corporate Education: Employee Learning and Solutions. Cybermations Consulting Group, mUSA, 2010
4. Brown M. Interprofessional E-Learning and Collaborative Work: Practices and Technologies, 2010
5. Martin R. *Chistaya arhitektura. Iskustvo razrabotki programmnogo obespecheniya* [Clean Architecture. A Craftsman's Guide to Software Structure and Design]. St. Petersburg, 2022 352 p.
6. Shnyrkov V.I., Efremova I.N., Efremov V.V., Bochanova N.N. Razrabotka koncepcii informacionnoj sistemy postroeniya informacionno-educatel'nogo mul'timedijnogo interaktivnogo prostranstva [Development of the concept of an information system for building an

information and educational multimedia interactive space]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Upravlenie, vychislitel'naya tekhnika, informatika. Medicinskoe priborostroenie"* = *Proceedings of the Southwest State University. Series "Control, Computer Engineering, Information Science. Medical Instruments Engineering"*, 2012, no. 2, pt. 3, pp. 16-19.

7. Shnyrkov V.I., Efremova I.N., Efremov V.V., Anikina E.I. Struktura informacionnoj sistemy postroeniya informacionno-obrazovatel'nogo mul'timedijnogo interaktivnogo prostranstva [Structure of the information system for building an information and educational multimedia interactive space]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Upravlenie, vychislitel'naya tekhnika, informatika. Medicinskoe priborostroenie"* = *Proceedings of the Southwest State University. Proceedings of the Southwestern State University. Series "Control, Computer Engineering, Information Science. Medical Instruments Engineering"*, 2012, no. 2-3, pp. 46-49.

8. Pimenov S. *Yazyk programmirovaniya Kotlin* [Kotlin programming language]. Kiev, 2017. 304 p.

9. Reactive Programming in Kotlin: Design and build non-blocking, asynchronous Kotlin applications with RXKotlin, Reactor-Kotlin, Android, and Spring, Rivu Chakraborty, 2017.

10. Kotlin Programming: The Big Nerd Ranch Guide, Josh Skeen, David Greenhalgh, 2018.

11. Robert M. *Chistyj kod. Sozdanie, analiz i refaktoring* [Pure code. Creation, analysis and refactoring]. St. Petersburg, Peter Publ., 2018. 464 p.

12. Skin D., Greenhole D., Bailey E. *Kotlin. Programmirovaniye dlya professionalov* [Kotlin. Programming for professionals]. St. Petersburg, 2023. 560 p.

13. Zhemerov D., Isakova S. *Kotlin v dejstvii* [Kotlin in action]. Moscow, DMK-Press Publ., 2018. 402 p. ISBN: 978-5-97060-497-7.

14. Lapina T. I., Petrik E. A., Titenko E. A. [Optimization of the organization of the educational process in the implementation of basic educational programs in higher educational institutions]. *Sovremennye problemy vysshego obrazovaniya. Sb. materialov VI mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Modern problems of higher education. Collection of materials of the VI International Scientific and Methodological Conference]; ed. by S.G. Yemel'yanov. Kursk, 2014 (In Russ.).

15. Arkhipova I. S., Bogatkov E. E., Petrik E.A. [Program implementation of a digital assistant teacher]. *Innovacionnyj potencial razvitiya obshchestva: vzglyad molodyh uchenyh : sbornik nauchnyh statej 2-j Vserossijskoj nauchnoj konferencii perspektivnyh razrabotok* [Innovative potential of society development: the view of young scientists. Collection of scientific articles of the 2nd All-Russian Scientific Conference of promising developments]. Kursk, 2021, pp. 226-229 (In Russ.).

16. Lapina T. I., Nikolaev V. N., Lapin D. V., Petrik E. A. Method of authentication of users of mobile devices. *International Journal of Soft Computing*, 2016, vol. 11, no 3, pp. 198-202.

17. Petrik E. A. [Features of teaching special disciplines of software engineering in the information and educational environment of the university]. *Programmnaya inzheneriya: sovremennye tendencii razvitiya i primeneniya : sbornik materialov 3-j Vserossijskoj konferencii* [Software engineering: current trends in development and application. A collection of materials of the 3rd All-Russian Conference]. Kursk, 2019, pp. 306-309 (In Russ.).

18. Kotlyarov V. P., Kolikova T.V. *Osnovy testirovaniya programmnogo obespecheniya* [Fundamentals of software testing]. Moscow, 2009. 288 p.

19. Ignatiev A.V. *Testirovanie programmnogo obespecheniya* [Software testing]. Moscow, Lan Publ., 2021. 56 p.

20. Plaksin M. A. *Testirovanie i otladka programm dlya professionalov budushchih i nastoyashchih* [Testing and debugging programs for future and present professionals]. Moscow, BINOM Publ., 2020. 170 p.

Информация об авторах/ Information about the Authors

Немченко Степан Алексеевич, студент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: st-nemchenko@yandex.ru

Stepan A. Nemchenko, Student, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: st-nemchenko@yandex.ru

Сохина Софья Александровна, студент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: sssofi0101@gmail.com

Sofya A. Sokhina, Student, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: sssofi0101@gmail.com

Петрик Елена Анатольевна, кандидат технических наук, доцент кафедры программной инженерии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: petrik.ea@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9296-4047

Elena A. Petrik, Candidate of Sciences (Technical), Associate Professor of The Department of program engineering, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: petrik.ea@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9296-4047

Ефремова Ирина Николаевна, кандидат технических наук, доцент кафедры программной инженерии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: efremova-in@inbox.ru, ORCID: 0000-0001-5644-2674

Irina N. Efremova, Candidate of Sciences (Technical), Associate Professor of The Department of program engineering, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: efremova-in@inbox.ru, ORCID: 0000-0001-5644-2674

Оригинальная статья / Original article

УДК 378.016:811.161

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-175-188>

Лингвокультурологический комментарий как средство погружения инофонов в русскую ментальность при изучении локального текста (на примере работы с очерком Е. И. Носова «Дорога к дому»)

И.О. Амелина¹ ✉, Т.В. Ковалева¹

¹Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: amelina.i.o@yandex.ru

Резюме

Статья посвящена описанию опыта использования аутентичного текста на занятиях с иностранными обучающимися.

Актуальность исследования обусловлена научно-теоретической и практической значимостью проблем, связанных с пониманием и адекватной интерпретацией новой для иностранных граждан лингвокультуры, и определяется поиском оптимальных инструментов обучения языку в пространстве русской лингвокультуры, изучение которой предполагает выявление специфики мировосприятия носителей русского языка, понимания менталитета жителей России в целом и региона, где инофоны проходят обучение, в частности. Научная ценность и новизна исследования заключаются в разработке специального инструментария – лингвокультурологического комментария к аутентичным текстам региональной тематики – в целях развития коммуникативной и лингвокультурной компетенций.

Исследование проведено на материале очерка Е.И. Носова «Дорога к дому», в котором отражены курские региональные реалии, позволяющие формировать лингвокультурологические знания и развивать коммуникативные навыки. Объектом комментирования в иностранной аудитории является прежде всего лексика с выраженным национально-культурным компонентом: архаизмы, историзмы, неологизмы, антропонимы, топонимы, фразеологизмы и т.п.

В основе исследования лежит междисциплинарный подход, интегрирующий знания из различных областей науки: лингвокультурологии, филологии, когнитивной лингвистики, лингводидактики. В процессе исследования использовались такие методы, как комментирование, статистический, сравнительно-аналитический методы.

Для оценки эффективности методики лингвокультурологического комментирования аутентичного текста был проведен тест в экспериментальной и контрольной группах иностранных обучающихся. Результаты теста показали, что лингвокультурологический комментарий способствует пониманию и адекватному восприятию новой лингвокультуры, развитию коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лингвокультурологический комментарий; аутентичный текст; ментальность; концепт; Е. И. Носов; «Дорога к дому».

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Амелина И.О., Ковалева Т.В. Лингвокультурологический комментарий как средство погружения инофонов в русскую ментальность при изучении локального текста (на примере работы с очерком Е. И. Носова «Дорога к дому») // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 175-188. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-175-188>.

Статья поступила в редакцию 02.09.2023

Статья подписана в печать 17.09.2023

Статья опубликована 24.10.2023

Linguocultural Commentary as a Means of Immersing Foreigners in the Russian Mentality when Studying a Local Text (on the Example of Work with the Essay by E. I. Nosov «The Road Home»)

Irina O. Amelina¹ ✉, Tatiana V. Kovaleva¹

¹ Southwest State University

50 Let Oktyabrya Str., 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: amelina.i.o@yandex.ru

Abstract

The article dwells on the experience of using an authentic text in the classroom with foreign students.

The relevance of the study is due to the scientific, theoretical and practical significance of the problems associated with understanding and adequate interpretation of the new linguoculture and is determined by the search for optimal tools for language teaching within Russian linguoculture, the study of which involves identifying the specifics of the worldview of Russian speakers, understanding the mentality of the inhabitants of Russia as a whole and the region in particular, where foreigners are trained. The scientific value and novelty of the research lie in the development of tools – a linguocultural commentary to authentic texts of a regional theme – in order to develop communicative and linguocultural competencies.

The study is carried out on the material of the essay by E.I. Nosov "The Road Home", which reflects Kursk regional realities, thus allowing to update linguocultural knowledge and develop communication skills. The object of commenting in a foreign audience is, first of all, vocabulary with a pronounced national and cultural component: archaisms, historicisms, neologisms, anthroponyms, toponyms, phraseological units, etc.

The study is based on an interdisciplinary approach that integrates knowledge from various fields of science: linguoculturology, philology, cognitive linguistics, and linguodidactics. In the process of research, such methods as commenting, statistical, comparative-analytical methods were used.

To assess the effectiveness of the methodology of linguocultural commenting on the authentic text, a test was conducted in the experimental and control groups of foreign students. The results of the test showed that the linguocultural commentary contributes to the understanding and adequate perception of the new linguoculture, the development of communicative competence.

Keywords: Russian as a foreign language; linguocultural commentary; authentic text; mentality; concept; E. I. Nosov; "The Road Home".

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Amelina I. O., Kovaleva T. V. Linguocultural Commentary as a Means of Immersing Foreigners in the Russian Mentality when Studying a Local Text (on the Example of Work with the Essay by E. I. Nosov «The Road Home»). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 175–188 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-175-188>.

Received 02.09.2023

Accepted 17.09.2023

Published 24.10.2023

Введение

Одним из условий успешного изучения иностранного языка является развитие навыков коммуникации в новой лингвокультуре. Учет социокультурного, страноведческого характера материала обеспечивает ознакомление обучающихся с ценностями русской национальной культуры и традициями этносов, подго-

тавливает их к решению в процессе коммуникации не только общекультурных, но и профессиональных задач [1]. В силу этого лингвокультуроведческий подход при обучении русскому языку как иностранному выступает в качестве основы современного лингводидактического образования. В процессе межкультурной коммуникации происходит взаимодействие языков и культур, что способствует

обучению инофонов русскому языку, «предупреждая не только языковую, но и межкультурную интерференцию» [2, с. 3682]. Сложность восприятия инофонами русского культурного пространства, ментальности народа обусловлена национально-культурной и региональной спецификой, которая выражается в языке, образах, символах, фактах истории, что требует использования необходимого методического инструментария в процессе обучения иностранцев.

Понимание и адекватная интерпретация русской языковой картины мира, освоение нового культурного пространства и своего места в нем необходимы для успешной коммуникации на русском языке. «В эпоху глобализации и одновременно поиска национальной идентичности требуется осмысление культурной и когнитивной роли русского языка как орудия постижения окружающего мира, носителя русской ментальности и культурных ценностей» [3, с. 51], как вместилища «души и духа народа», в котором «зафиксированы самобытное мировидение, мировосприятие народа» [4, с. 145].

Менталитет представляет «ценностную систему культуры, выражающую национальную самобытность» [5, с. 81]; «совокупность общих черт поведения, нравов, устоев и стереотипов», которая формируется «под воздействием множества факторов, таких как территориальное расположение, погодные условия, исторические события» и др. [6, с. 471].

Актуализация ментального аспекта в современных исследованиях позволяет сконцентрировать внимание на культурном своеобразии, которое находит свое выражение в языке. В региональной культуре присутствуют как общие, универсальные ценности, образы, категории, которые имеются в русской культуре, так и особенности, которые составляют специфику региональной культуры. Иностранные студенты, обучающиеся в России, находясь в российском простран-

стве, одновременно познают новую для них российскую культуру сквозь призму своей культуры и своеобразие культуры региона как варианта русской культуры. В этом смысле аутентичный локальный текст транслирует образы, ценностные смыслы региональной культуры, которые необходимы для понимания и адекватной интерпретации новой для иностранцев действительности.

Рассмотрение, анализ аутентичного локального текста в иностранной аудитории, диалог культур, сопровождающий эту работу, представляют собой сложный и многоступенчатый процесс: «читатель-иностранец вступает в диалог с текстом произведения, по-своему интерпретируя его», «с автором текста, соглашаясь или полемизируя с его ценностными предпочтениями», «с отраженным в литературном произведении миром действительности», «с системой языка, стоящей за текстом и актуализирующей экстралингвистические знания учащегося и его языковую компетентность в разгадывании художественных смыслов текста» [7, с. 301]. В процессе чтения художественного или публицистического текста инофоны встречаются с рядом трудностей: наличие в тексте слов и выражений, которые выходят за пределы их лексического запаса, «неупотребительные и периферийные для современного литературного языка или отличающиеся своей семантикой от “обычного” словоупотребления» слова [8, с. 704], «незнание или недостаточное знание культурно-исторического наследия» [9, с. 133]. Все это может приводить к некорректной интерпретации оригинального произведения.

Изучая аутентичные тексты, инофоны осваивают новое культурное пространство, формируют «образ места», включая сведения о Курске и Курской области: природный и культурный ландшафт, история, традиции и праздники, символика и т.д. Такой подход в обучении РКИ представляется нам целесообразным, поскольку, «овладев знанием о культуре,

языковой картине мира (ЯКМ) народа, обучающийся с большей степенью легкости и осознанности анализирует языковые факты, которые и отражают эту культуру» [10, с. 367].

Актуальность исследования обусловлена научно-теоретической и практической значимостью проблем, связанных с пониманием и адекватной интерпретацией русской лингвокультуры, поиском оптимальных инструментов обучения, позволяющих выявить своеобразие русской и локальной курской культуры, мировосприятие носителей русского языка, понять менталитет жителей России в целом и региона в частности, где инофоны проходят обучение.

Изучая иностранный язык, иностранный гражданин входит в пространство новой для него культуры с ее знаками, символами, ценностями, рассматривая новую культуру сквозь призму представлений родной культуры, поэтому лингвокультурологический комментарий является неотъемлемым инструментом обучения в процессе чтения аутентичных текстов, содержащих сегменты «коммуникативной неопределенности», от семантизации которых зависит успех интерпретации» [11, с.116]. Комментированное чтение способствует донесению смысла «изучаемого материала во всем многообразии его философских, исторических, литературных, языковых особенностей» [12, с. 279].

Наибольшие затруднения у иностранных обучающихся «вызывают тексты, в которых содержатся незнакомые реалии, связанные с историей и культурой России, что требует тщательного лингвострановедческого и лингвокультурного разбора и комментария» [13, с. 353].

Для чтения и изучения был выбран аутентичный текст – очерк Е.И. Носова (1925-2002) «Дорога к дому» [14, с. 523–527], к которому разработан лингвокультурологический комментарий.

Цель исследования – анализ эффективности работы с лингвокультурологи-

ческим комментарием как инструментом обучения инофонов и погружения их в русскую ментальность.

Обозначенная цель исследования определила следующие задачи: разработка лингвокультурологического комментария к тексту; проведение тестирования для выявления эффективности работы с лингвокультурологическим комментарием.

Новизна и научная ценность исследования заключаются в разработке инструментария – лингвокультурологического комментария к аутентичным текстам региональной тематики в целях развития коммуникативной и лингвокультурной компетенций.

Методология исследования

Теоретическим фундаментом данного исследования послужили работы Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, которые выделяли следующие виды лингвокультурологического комментария: прагматичный, проективный с ориентацией на контекст и проективный с ориентацией на затекст.

В прагматичном комментарии «толкуются и определяются понятия, раскрываются имена (идентифицируются личности, географические объекты), отождествляются исторические события и социальные явления, равно как сообщаются и другие сведения, необходимые для понимания текста» [15, с. 705]. Данный тип комментария может быть оформлен в виде словаря-гlossария.

Проективный комментарий содержит информацию «о социальной функции и общественном месте предмета или явления, об их осмыслении, об их сопряженности с другими сферами действительности» [15, с. 705].

Методическая целесообразность включения в процесс обучения очерка Е.И. Носова «Дорога к дому» определяется следующими параметрами: аутентичность текста; насыщенность лингвокультурологической и исторической информацией; соответствие уровню владения

языком (A2–B1); понятность основной сюжетной линии – возвращение домой; повествование от первого лица, что способствует созданию «эффекта присутствия», погружению читателей в текст, в определённом смысле, переносе чувств рассказчика на собственные эмоции обучающихся, что в целом благоприятно отражается на формировании положительного образа города и региона в сознании иностранных граждан.

Автор очерка Е.И. Носов – выдающийся мастер слова, яркий представитель современной отечественной литературы, воспевавший Россию и родной для него Курский край. По своему жанру «Дорога к дому» представляет собой путевой очерк и относится к художественно-публицистическому стилю, который позволяет создать эмоциональный «образ места» – Курска, отразить региональные реалии.

В основе исследования лежит междисциплинарный подход, основанный на трудах лингвокультурологии, филологии, когнитивной лингвистики, лингводидактики. В процессе исследования использовались такие методы, как комментирование, статистический, сравнительно-аналитический методы.

Результаты и обсуждения

Рассмотрим особенности комментирования аутентичного текста на занятиях по русскому языку как иностранному с целью погружения инофонов в русскую ментальность на примере работы с очерком Е.И. Носова «Дорога к дому» на предвузовском этапе (в рамках освоения Первого сертификационного уровня (B1) владения языком). Это произведение писателя-публициста как дидактический источник целесообразно изучать в процессе или по завершении изучения тематического материала, посвященного городам России (темы «Москва», «Санкт-Петербург», «Золотое кольцо России», «Город, в котором я живу и учусь»), в преддверии

изучения материала о государственных праздниках России (9 Мая).

Работа с очерком выстраивается в рамках трех последовательных этапов: предтекстового, текстового и послетекстового.

Предтекстовая работа направлена на подготовку инофонов к восприятию материала выбранного произведения. Лингвокультурологический комментарий на этом этапе знакомит обучающихся с некоторыми биографическими сведениями об авторе текста, с особенностями жанра текста, с названием текста, а также актуальной лексикой; он может быть таким:

Евгений Иванович Носов – русский писатель, который родился и жил в Курске, в чьем творчестве тема малой родины, родных мест занимает немалое место. Е.И. Носов – и писатель, и публицист, то есть он создавал не только художественные, но и публицистические произведения. Жанр «Дороги к дому» – очерк. Очерк – одна из разновидностей малой формы эпической литературы (рассказа), которая отражает реальные события и отличается развитостью описательного изображения. В очерке описываются жизненные события, являющиеся социально значимыми, что позволяет оказывать воздействие на читателя, получать определенный отклик с его стороны.

Очерк Е.И. Носова называется «Дорога к дому». Выражение «дорога к дому» понятно любому русскому человеку без комментариев. Дорога к дому понимается как возвращение в родное место, к «корням», к близким людям, ассоциируется с чувством уверенности в том, что у человека есть «тыл», с чувством спокойствия, безопасности.

У инофонов выражение «дорога к дому» находит отклик, потому что у каждого человека есть свой дом, а сейчас обучающиеся находятся вдали от родины, они скучают по ней, по своей семье, поэтому им знакомо внутреннее стремление

вернуться туда, где их любят, понимают, защищают.

Важной частью работы с аутентичным текстом с целью ознакомления инофонов с особенностями мировосприятия и миропонимания народа является рассмотрение определённых лексических единиц, вербально выражающих национальный менталитет, способствующих раскрытию особенностей культуры народа изучаемого языка. В иностранной аудитории необходим дополнительный лингвокультурологический комментарий к архаизмам, историзмам, неологизмам, антропонимам, топонимам, диалектизмам, фразеологизмам, стилистически окрашенной лексике.

В очерке Е.И. Носова «Дорога к дому» имеется несколько групп лексических единиц, которые требуют лингвокультурологического комментария. К ним относятся историзмы – *терем / теремной, княжеское подворье, дружина, мещанин / мещанский, купец / купеческий, экипаж, барчук*; фразеологизмы – *в угоду твоей душе, до зубной боли, меняться лицом и душой, отдыхает душа, родной порог, рукой подать, спалить всё дочиستا*; стилистически и эмоционально окрашенные лексемы – *наново (разг.), яблонька (уменьш.), лужок (уменьш.), речушка (уменьш.), деревенька (уменьш.), бабы и мужики (прост.), домочек (уменьш.), лошадёнка (уменьш.), трамвайчик (уменьш.), лавчонка (уменьш. унич.)*.

Значительную группу лексических единиц представляют онимы (по классификации Н.В. Подольской [16]), главным образом топонимы: ойконимы – *Ламоново, Рышково, Цветово, Гуторово, Свобода, Поньри, Огненная земля*, различные разновидности топонимов, например, гидронимы – *Тускарь, Кур, Сейм*; годонимы – *Белая гора (улица Энгельса), Московская улица (улица Ленина), улица Дзержинского, улица Красноармейская,*

Покровский рынок; агороним – *Красная площадь*; антропонимы – *отрок Феодосий, буй-тур Всеволод, Батый*.

На предтекстовом этапе работа с лексикой предполагает ознакомление со словами и словосочетаниями в виде списка, например алфавитного или тематического, где приводится краткий прагматичный лингвокультурологический, лингвострановедческий комментарий, ознакомившись с которым обучающийся «будет вооружён знаниями, необходимыми при прочтении текста» [17, с. 80]. При необходимости слова и словосочетания могут быть переведены на язык-посредник или на родной язык.

Текстовая работа включает чтение и анализ произведения. На этом этапе лексическая работа также важна. В процессе комментированного чтения внимание обучающихся акцентируется на лексических единицах с актуализацией их значений, смыслов в контексте. Лингвокультурологический комментарий расширяет страноведческие знания инофонов, раскрывает особенности языковой картины мира русского народа.

Языковая картина мира в текстах репрезентируется с помощью концептов. Их анализ погружает инофонов в ментальность народа-носителя языка. В этой связи при работе с аутентичным текстом в иностранной аудитории необходимой частью образовательного процесса становится рассмотрение универсальных концептов, значимых в каждой лингвокультуре. В очерке Е.И. Носова «Дорога к дому» превалирует концепт «малая Родина» («родной город»). В произведении автор описывает своё возвращение в родной город, раскрывает свои чувства, своё отношение к городу.

Дорога домой начинается уже с самого желания вернуться в родной город. Автор – журналист, по роду своей профессиональной деятельности много путешествует, но наступает момент, когда

появляется желание, почти необходимость, вернуться на родину, когда *«наездишься, насмотришься, наудивляешься, голову распирает от впечатлений»* и *«неудержимо, ностальгически, с каким-то подскуливанием души захочется к себе домой, в Курск»* [14, с. 524]. Такое состояние, как замечает автор, наиболее полно запечатлено в картине Рембрандта «Возвращение блудного сына». Облик родного города у писателя ассоциируется с изображенным на полотне *старцем-отцом*, положившим свои добрые руки на спину *сына-беглеца*. При обсуждении данного фрагмента в иностранной аудитории преподаватель уточняет, знакомы ли обучающиеся с картиной Рембрандта, обращает внимание на то, что это полотно находится в Санкт-Петербурге, в Эрмитаже. Для более глубокого анализа материала необходима демонстрация репродукции работы художника.

Автор возвращается в Курск на поезде и тем же маршрутом, которому следуют иностранные обучающиеся, направляясь в Курск. Уже с самого начала всё, что ведет писателя к родному городу, он воспринимает как самое лучшее и близкое сердцу: Курский вокзал в Москве – лучший из всех вокзалов, поезд в Курск – лучший из всех поездов, проводница в поезде – *наипервейшая красавица*, почти как *сестра родная*, разговор людей в поезде, чернозёмный говор – очень приятная речь. Следует отметить, что сам поезд, о котором говорит автор в очерке, долгое время являлся символом Курска. Это «Соловей» (№ 105/106) – ночной фирменный поезд Российских железных дорог, названный в честь курского соловья, неофициального символа Курского края. Поезд курсировал по маршруту Курск – Москва – Курск ежедневно с апреля 1967 года по декабрь 2014 года. Время отправления из Москвы – 22:35, прибытие в Курск на следующее утро в 06:25. При прибытии (и отпавлении по-

езда) по вокзальному радио станции Курск звучал «Курский вальс» (композитор – Лев Ильич Ингорь, автор слов – Юрий Лебедев) в исполнении Геннадия Чебанова. Таким образом, путешествие на поезде «Соловей» можно сравнить с торжественным событием, церемонией.

Возвращаясь домой, автор проезжает мимо различных мест (сел, посёлков, деревень). Каждое место связано с памятью поколений, вследствие чего топонимы становятся знаками, пробуждающими множество ассоциаций, почерпнутых в индивидуальном опыте и в опыте предков. Например, автор читает станционные надписи, и *«краткое слово “Поныри” – сжимает сердце колючей проволокой окопа»*. При обсуждении этого фрагмента преподаватель и обучающиеся говорят о Второй мировой войне, о Великой Отечественной войне, о поворотном моменте в ходе войны, о Курске как городе воинской славы. Эти темы являются значимыми как для жителей Курска, так и для всех граждан России. Каждый год в регионах страны проводятся различные мероприятия, сохраняющие память об исторических событиях, прославляющие защитников Отечества. 2023 год стал годом празднования 80-летия победы в Курской битве. В поселке Поныри состоялось торжественное открытие мемориального комплекса «Курская битва», посвященного победе в танковом сражении. Грандиозный монумент впечатляет своим масштабом и увековечивает имена тех, кто погиб в Курской битве. Открытие мемориального комплекса – это событие государственной значимости. Президент Владимир Путин выступал с речью на мероприятии. Он поздравил граждан России с 80-летием победы в Курской битве и вручил награды военнослужащим, в числе которых экипаж танка «Алеша», разгромивший колонну бронетехники во время СВО и спасший своих товарищей. Мероприятия мемориального характера под-

держивают связь поколений, на примере героев прошлого воспитывают современных героев. Иностранные граждане, живущие в регионах России, могут непосредственно принимать участие в этих мероприятиях, наблюдать своими глазами за тем, как другая культура воспринимает прошлое и так чувствовать определенную эмпатию к русскому народу, потому что история стран, родных для инофонов, также знает военные конфликты, поэтому чувства как современников-россиян, так и автора очерка близки студентам.

Описывая особенности курского ландшафта, автор воссоздает в тексте родную для него картину природы: поля пшеницы, осыпанные росой луга, ивы, яблони (антоновка – сорт яблок поздней осени или ранней зимы с сильным ароматом и вкусом, которые стали символом Курской области), грядки капусты, речушки. Реки родного города Тускарь, Кур и Сейм не сравнятся ни с какими другими реками: *«Тускарь же! Что там Сырдарья! Какая Сухона!»* [14, с. 525]. Иностранном обучающимся уже знаком этот пейзаж, но для создания большей наглядности преподаватель может показать дополнительные иллюстрации и фотографии территории или предложить инофонам поделиться фотографиями, которые они сделали сами.

У каждого города – уникальная история и жизнь, которыми горожане могут гордиться. Говоря о Курске, автор замечает, что в центре России он не знает *других таких городских высоко вознесшихся силуэтов. «Город на горе», «Тула? Нет – ровна, как столешница. Орёл? – тоже нет»* [14, с. 526]. Курск является одним из древнейших городов России, *«и мы горды, что нам сегодня девятьсот пятьдесят. Впрочем, это ведь только летописное упоминание. Наверняка, нам тысячу, а то и за тысячу»* [14, с. 524]. Уже в древности курские воины были извест-

ны своей храбростью, *«на княжеском дворе колыхались копья и пики дружины буй-тура Всеволода, уходившего в знаменитый степной поход»* [14, с. 526], который описан в литературном памятнике «Слово о полку Игореве».

Автор рассказывает о развитии города, показывает, как Курск менялся *«своим лицом и душой»*, особенно за послевоенные годы. В былые времена, как провинциальный город, он был больше похож на большую деревню с плетнями, хлевами, бабами и мужиками, чащобой, воскресным базаром, булыжными мостовыми, лошаденками, гусями и так далее. Автор понимает, что и в историческом прошлом было много хорошего, чем можно гордиться, но в то же время ему предпочтительнее современный для него город: свет в широких окнах, киоски Союзпечать с россыпью всевозможных газет и журналов, разлив цветов на газонах, шумные говорливые стайки студентов на улицах и скамейках. Хотя очерк был написан в 1982 году, иностранные обучающиеся и в наше время, в 2023 году, встречают в городе описанные автором современные для него реалии.

Очерк заканчивается сценой прибытия поезда в Курск ранним утром: *«И кажется, будто город открывает глаза и ещё издали приветно всматривается в бегущий в его объятия поезд»* [14, с. 527]. При анализе этого фрагмента внимание акцентируется на радости встречи путешественника и города, на том, что эта встреча – очень желанная.

Послетекстовый этап посвящен самостоятельной работе обучающихся с очерком (повторное прочтение и ответы на вопросы для более полного закрепления материала) и выполнение контрольного задания (тест).

Для оценки эффективности методики лингвокультурологического комментирования аутентичного текста в экспериментальной группе (количество обу-

чающихся – 10) было проведено чтение очерка Е.И. Носова «Дорога к дому» с комментарием. По завершении работы с произведением инофонам был предложен тест с целью мониторинга усвоения полученных знаний. В контрольной группе (количество обучающихся – 10) рассмотрение текста и выполнение теста осуществлялись в рамках самостоятельной

работы. Тест включал 10 вопросов закрытого типа (рис. 1). За правильный ответ тестируемому начислялся 1 балл, таким образом, максимальное количество баллов – 10. Критерии оценки: 10–9 баллов – «отлично»; 8–7 баллов – «хорошо»; 6–5 баллов – «удовлетворительно»; менее 5 баллов – «неудовлетворительно».

Автор чувствует, что ..., когда едет домой в Курск. *

☐ у него отдыхает душа

☐ он сильно устал и у него отказывают глаза и ноги

☐ он волнуется, нервничает

Когда автор проезжает поселок «Поныри», он вспоминает Курскую дугу и чувствует, что ... *

☐ у него сжимает сердце колючей проволокой окопа

☐ на него наваливается усталость

☐ он успокаивается, потому что скоро будет у родного порога

Сейм, Кур и Тускарь – это названия ... *

☐ городов рядом с Курском

☐ деревень

☐ рек

Рис. 1. Примеры вопросов теста

Fig. 1. Sample Test Questions

По итогам тестирования в экспериментальной группе 60 % обучающихся получили оценку «отлично», 30 % – оценку «хорошо», 10 % – оценку «удо-

влетворительно» (рис. 2). Обучающиеся набрали от 6 до 10 баллов. Средний результат по тесту составил 8,5 баллов.

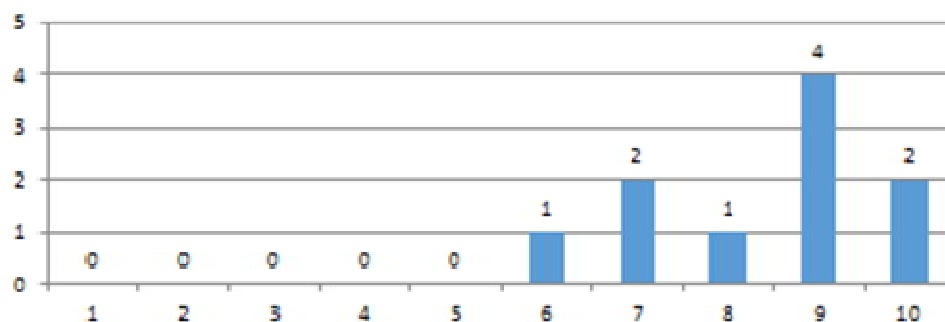


Рис. 2. Результаты тестирования в экспериментальной группе

Fig. 2. Test results in the experimental group

В контрольной группе 40% обучающихся получили оценку «хорошо», 40% – оценку «удовлетворительно», 20% обучающихся не справились с тестом, оценка «отлично» не была получена ни одним из

тестируемых (рис. 3). Диапазон распределения баллов оказался достаточно широким: от 2 до 8 баллов. Средний результат по тесту составил 5, 7 баллов.

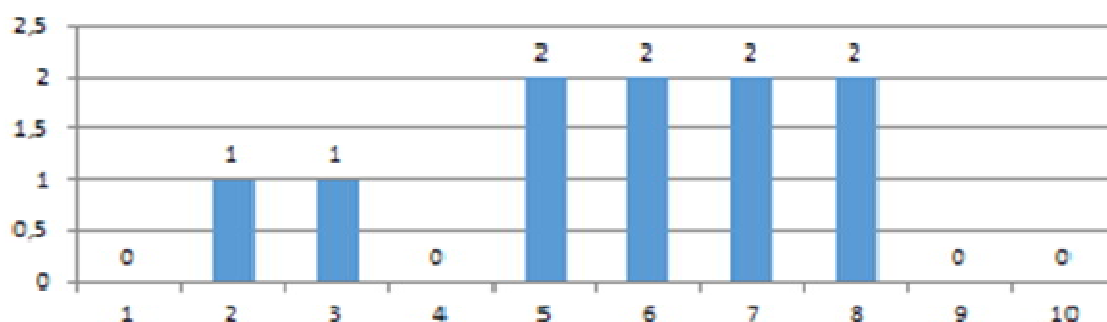


Рис. 3. Результаты тестирования в контрольной группе

Fig. 3. Test results in the control group

Таким образом, результаты эксперимента подтверждают эффективность обращения к лингвокультурологическому комментарию при работе с аутентичным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному. Знания, полученные в процессе чтения художественных и публицистических текстов на региональную тематику с использованием лингвокультурологического комментария как инструмента обучения дают позитивный результат в понимании русской ментальности, «закрепляются и актуализируются в ситуациях реального общения, в процессе взаимодействия с окружающей

действительностью и способствуют формированию лингвокультурной компетенции» [18, с.76].

Выводы

Понимание и адекватная интерпретация русской картины мира, освоение нового культурного пространства и своего места в нем необходимы для успешной коммуникации на русском языке.

Аутентичный локальный текст, являясь феноменом культуры, посредством языка отражает языковую картину мира, которая репрезентируется с помощью кон-

цептов. Лингвокультурологический комментарий, отражающий языковые и культурные особенности, является обязательным компонентом процесса обучения в иностранной аудитории. Такого рода работа позволяет инофонам открыть для себя культуру, менталитет, ценности народа в его национальном своеобразии. Иностранные студенты одновременно развивают коммуникативные способности и познают новую для них российскую культуру и культуру региона, где они проходят обучение. Изучая аутентичные тексты, инофоны осваивают новое культурное пространство, формируют «образ места», включая сведения о Курске и Курской области, о природном и культурном ланд-

шафте, истории, традициях и праздниках, символике и т.д.

В результате комментированного чтения на материале аутентичного локального текста у иностранных обучающихся формируется позитивный «образ места», где они живут и учатся, складывается представление о ценностях и своеобразии нового культурного ландшафта, что позволяет адекватно осмысливать и интерпретировать окружающие реалии.

Понимание культурных смыслов способствует развитию речевой и лингвокультурной компетенции, необходимой для успешной адаптации в иноязычной лингвокультуре.

Список литературы

1. Romanova N.N., Amelina I.O., Skorikova T.P., Petrova G.M. Noospheric psychological-educational paradigm as a methodological basis for teaching Russian-language business communication to foreign students // *Journal of Research in Applied Linguistics*. 2019. 10 (Special Issue), 158–171. <https://doi.org/10.22055/rals.2019.14681>
2. Кульсарина И.Г., Махмутова А.С., Хисамова Г.Г. Художественный текст в аспекте формирования лингвокультурологической компетенции студентов-филологов при обучении русскому языку // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022. Т. 15, № 11. С. 3681–3686. <https://doi.org/10.30853/phil20220592>
3. Богданова Л.И. Ценностный аспект в описании семантики языковых единиц // *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*. 2017. 1 (25). С. 50–57.
4. Васильченко А.В. Язык как отражение культуры и национальной ментальности // *Тенденции развития науки и образования*. 2022. № 83–1. С. 144–147. <https://doi.org/10.18411/trnio-03-2022-40>
5. Василевская В.Э. Национальный менталитет в современных геополитических условиях // *Этнокультурные феномены в образовательном процессе: сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции (Чебоксары, 27–28 октября 2021 года)*. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2021. С. 79–83.
6. Козлов Д.С., Дианова Н.Ф. Русский характер и национальный менталитет России // *Modern Science*. 2020. № 5–1. С. 470–474.
7. Литовкина А.М., Макарова Е.А. Сопоставительная концептология как средство формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов (на материале художественного текста) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020. Т. 13, № 3. С. 300–305. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.3.62>
8. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
9. Гулиянц А.Б., Гулиянц С.Б., Семина В.В. Проблема создания лингвокультурного комментария как средства межкультурной коммуникации // *Вестник МГПУ «Филология*.

Теория языка. Языковое образование». 2020. № 3 (39). С. 133-140. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2020.39.3.15>

10. Назаревская В.В. Номинация человека: культурологический аспект (на материале архива «Духовная культура Русского Севера в народной словесности») // Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей. Вып. 5. СПб. Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 366–377.

11. Камышева С.Ю., Терешок Е.В. Лингвокультурный потенциал художественного текста: особенности комментирования в иностранной аудитории // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2020. № 3 (39). С. 163–123.

12. Панина Е.И. Лингвокультурологический подход к изучению русской классической литературы иностранными студентами // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, № 2. С. 276-279. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.2.60>

13. Степанова Н.С., Ковалева Т.В., Амелина И.О. Концепт усадьба в русской литературе о детстве на занятиях с иностранцами. // Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей. Вып. 5. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 352-358.

14. Носов Е.И. Дорога к дому // Носов Е.И. Собр. соч.: в 5 т. / сост. Е.Д. Спасская; примеч. Т.А. Соколовой, Е.Д. Спасской и В.В. Васильева. М.: Русский путь, 2005. Т. 3. С. 523–527.

15. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы. М.: Изд-во «Ин-дрик», 2005. 1040 с.

16. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988. 187 с.

17. Дмитриева Н.М., Дужникова М.А., Пороль О.А. Лингвострановедческий комментарий как способ погружения иностранного учащегося в русскую ментальность (продвинутый уровень) // Вестник Оренбургского государственного университета. 2021. № 3 (231). С. 79-86.

18. Ковалева Т.В. Формирование лингвокраеведческой компетенции иностранных обучающихся на материале историко-культурного наследия Курского края // Культурный континуум российской провинции: проблемы формирования и развития: сборник статей участников Международного круглого стола (Курск, 14 апреля 2022 г.). Курск, 2022. С. 72–78.

References

1. Romanova N.N., Amelina I.O., Skorikova T.P., Petrova G.M. Noospheric psychological-educational paradigm as a methodological basis for teaching Russian-language business communication to foreign students. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10 (Special Issue), 2019, pp. 158–171. <https://doi.org/10.22055/rals.2019.14681>

2. Kulsarina I.G., Makhmutova A.S., Khisamova G.G. Hudozhestvennyj tekst v aspekte formirovaniya lingvokul'turologicheskoy kompetencii studentov-filologov pri obuchenii russkomu yazyku [A Literary Text in the Aspect of Linguoculturological Competence Formation among Philology Students When Teaching the Russian Language]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, 2022, vol. 15, no. 11, pp. 3681-3686. <https://doi.org/10.30853/phil20220592>.

3. Bogdanova L.I. Cennostnyj aspekt v opisanii semantiki yazykovykh edinic [Value aspect in the description of the semantics of language units]. *Vestnik MGPU. Seriya «Filologiya. Teori-*

ya yazyka. *Yazykovoe obrazovanie*» = *MCU Journal of Philology. Theory of Language. Language Education*, 2017, 1 (25), pp. 50–57.

4. Vasilchenko A.V. Yazyk kak otrazhenie kul'tury i nacional'noj mental'nosti [Language as a reflection of culture and national mentality]. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya* = *Trends in the Development of Science and Education*, 2022, 83–1, pp. 144–147. <https://doi.org/10.18411/trnio-03-2022-40>.

5. Vasilevskaya V.E. [National mentality in modern geopolitical conditions]. *Etnokul'turnye fenomeny v obrazovatel'nom processe. Sbornik nauchnykh statej po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Ethnocultural phenomena in the educational process. A collection of scientific articles based on the results of the international scientific and practical conference]. Cheboksary, 2021, pp. 79–83 (In Russ.).

6. Kozlov D.S., Dianova N.F. Russkij harakter i nacional'nyj mentalitet Rossii [Russian character and national mentality of Russia]. *Modern Science* = *Modern Science*, 2020, 5–1, pp. 470–474.

7. Litovkina A.M., Makarova E.A. Sopostavitel'naya konceptologiya kak sredstvo formirovaniya lingvokul'turologicheskoy kompetencii kitajskih studentov-filologov (na materiale hudozhestvennogo teksta) [Comparative Conceptology as a Means to Form the Chinese Students-Philologists' Linguo-Culturological Competence (by the Material of Literary Text)]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = *Philology. Theory & Practice*, 2020, vol. 13, no. 3, pp. 300–305. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.3.62>.

8. Vereshchagin E.M. Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow, 1990, 246 p.

9. Guliyants A.B., Guliyants S.B., Semina V.V. Problema sozdaniya lingvokul'turnogo kommentariya kak sredstva mezhkul'turnoj kommunikacii [Challenges in Creating Linguocultural Commentary as a Means of Cross-Cultural Communication]. *Vestnik MGPU «Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie»* = *MCU Journal of Philology. Theory of Language. Language Education*, 2020, 3 (39), pp. 133–140. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2020.39.3.15>.

10. Nazarevskaya V.V. [Nomination of a person: cultural aspect (on the material of the archive "Spiritual culture of the Russian North in folk literature")]. *Russkaya literatura v inostrannoj auditoria. Sbornik nauchnykh statej* [Russian literature in a foreign audience: a collection of scientific articles]. St. Petersburg, 2018, Is. 5. pp. 366–377. (In Russ.).

11. Kamysheva S.Yu., Tereshok E.V. Lingvokul'turnyj potencial hudozhestvennogo teksta: osobennosti kommentirovaniya v inostrannoj auditorii [Linguistic and cultural potential of a literary text: features of commenting in a foreign audience]. *Vestnik MGPU «Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie»* = *MCU Journal of Philology. Theory of Language. Language Education*, 2020, 3 (39), pp. 163–123.

12. Panina E.I. Lingvokul'turologicheskij podhod k izucheniyu russkoj klassicheskoy literatury inostrannymi studentami [Linguoculturological approach to the russian classical literature study by foreign students]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = *Philological Sciences. Questions of Theory and Practice*, 2019, vol. 12, no. 2, pp. 276–279. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.2.60>

13. Stepanova N.S., Kovaleva T.V., Amelina I.O. [The concept estate in Russian literature about childhood in a foreign audience]. *Russkaya literatura v inostrannoj auditoria. Sbornik nauchnykh statej* [Russian literature in a foreign audience. A collection of scientific articles]. St. Petersburg, 2018, Is. 5. pp. 352–358 (In Russ.).

14. Nosov E.I. [The Road Home]. *Nosov E.I. Sobranie sochinenii* [Collection of works]. Moscow, 2005, vol. 3, pp. 523–527 (In Russ.).

15. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskiye kontseptsii. Leksicheskogo fona, rechepovedencheskikh taktik i sapiyentemy* [Language and culture. Three linguocultural concepts. Lexical background, speech-behavioral tactics and sapientia]. Moscow, Indrik Publ., 2005. 1040 p.

16. Podolskaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii* [Dictionary of Russian onomastic terminology]. Moscow, Nauka Publ., 1978, 187 p.

17. Dmitrieva N.M., Duzhnikova M.A., Porol O.A. Lingvostranovedcheskij kommentarij kak sposob pogruzheniya inostrannogo uchashchegosya v russkuyu mental'nost' (prodvinutyj uroven') [Linguistic and cultural commentary as a way of foreign student immersion in the Russian mentality (advanced level)]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Orenburg State University*, 2021, no. 3 (231), pp. 79-86.

18. Kovaleva T.V. [Formation of linguistic and regional competence of foreign students on the basis of the historical and cultural heritage of the Kursk region]. *Kul'turnyj kontinuum Rossijskoj provincii. Problemy formirovaniya i razvitiya* [Cultural Continuum of the Russian Province: Problems of Formation and Development. Collection of Articles of the International Round Table Participants]. Kursk, 2022, pp. 72–78 (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the Authors

Амелина Ирина Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: amelina.i.o@yandex.ru,
ORCID: 0000-0002-3533-6263,
SPIN-код: 2472-3514,
Autor ID: 739989

Irina O. Amelina, Candidate of Sciences (Pedagogical), Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: amelina.i.o@yandex.ru,
ORCID: 0000-0002-3533-6263,
SPIN-code: 2472-3514,
Autor ID: 739989

Ковалева Татьяна Викторовна, кандидат исторических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: t.kovaleva@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-8492-3472,
SPIN-код: 8654-2402,
Autor ID: 686170

Tatiana V. Kovaleva, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: t.kovaleva@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-8492-3472,
SPIN-code: 8654-2402,
Autor ID: 686170

Анализ связи доминантных копинг-стратегий и способов регулирования конфликтов

Н.Н. Ананьева¹ ✉

¹Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: ananieva.natali@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Исследование связано с необходимостью теоретико-методологического и эмпирического обоснования существования единых нормативно-типических способов и форм реагирования, в виде копинг-стратегий, которые стандартно применяются личностью в ситуации столкновения со стрессом, и служат способом регулирования любых конфликтных ситуаций.

Цель. Осуществить анализ связи между доминантной копинг-стратегией личности и способом регулирования конфликтов.

Задачи. Исследовать доминантные копинг-стратегии респондентов и особенности реагирования и разрешения конфликтных ситуаций; выявить наличие связи между доминантными копинг-стратегиями и способами регулирования конфликтов.

Методология исследования основана на принципах сознания и деятельности, принципе детерминизма, принципе активности субъекта, культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, а также на личностно-ориентированных подходах к исследованию индивидуальных стратегий, стилей и способов копинг-поведения и конфликто разрешения личности.

Результаты. Обнаружена прямая корреляционная зависимость между стратегией преодоления стрессовых ситуаций «Конфронтация» и способом регулирования конфликта «Соперничество» и обратно пропорциональная зависимость между параметрами «Конфронтация» и «Сотрудничество»; прямая корреляционная зависимость между стратегией преодоления стрессовых ситуаций «Дистанцирование» и способом регулирования конфликта «Избегание» и обратно пропорциональная зависимость между параметрами «Дистанцирование» и «Сотрудничество»; прямая корреляционная зависимость между стратегией преодоления стрессовых ситуаций «Поиск социальной поддержки» и такими способами регулирования конфликта, как «Сотрудничество» и «Компромисс»; прямая корреляционная зависимость между стратегией преодоления стрессовых ситуаций «Бегство-избегание» и такими способами регулирования конфликта, как «Избегание» и «Приспособление»; обнаружена прямая слабая корреляционная зависимость между стратегией преодоления стрессовых ситуаций «Позитивная переоценка» и способом регулирования конфликта «Приспособление».

Вывод. Существуют базовые поведенческие конструкты, определяющие стратегии поведения личности при столкновении со стрессом и (или) возникновении конфликтной ситуации, представляющие собой нормативно-типические формы эмоционального, поведенческого и когнитивного реагирования, которые стандартно применяются личностью и в ситуации со стрессовыми факторами, и в любой конфликтной ситуации.

Ключевые слова: копинг; копинг-стратегии; совладающее поведение; конфликт.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Ананьева Н.Н. Анализ связи доминантных копинг-стратегий и способов регулирования конфликтов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 189-196. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-189-196>.

Статья поступила в редакцию 05.07.2023 Статья подписана в печать 26.08.2023

Статья опубликована 24.10.2023

Analysis of the Relationship of Dominant Coping Strategies and the Degree of Personality Conflict

Natalia N. Ananyeva¹ ✉

¹Southwest State University
50 let Oktyabrya Str., 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: ananieva.natali@yandex.ru

Abstract

Relevance. The study is connected with the need for a theoretical, methodological and empirical justification for the existence of unified normative-typical methods and forms of response, in the form of coping strategies that are routinely used by a person in a situation of confrontation with stress, and serve as a way to regulate any conflict situations.

The purpose. To analyze the connection between the dominant coping strategy of the individual and the way of conflict regulation.

Objectives. Explore the dominant coping strategies of respondents and the features of response and conflict resolution; reveal the existence of a connection between dominant coping strategies and methods of conflict management.

Methodology The research methodology is based on the principles of consciousness and activity, the principle of determinism, the principle of the activity of the subject, the cultural and historical concept of L.S. Vygotsky, as well as on personality-oriented approaches to the study of individual strategies, styles and methods of coping behavior and conflict resolution of the individual.

Results. A direct correlation was found between the strategy of overcoming stressful situations "Confrontation" and the method of conflict regulation "Competition" and inversely proportional relationship between the parameters "Confrontation" and "Cooperation". Direct correlation between the strategy of overcoming stressful situations "Distancing" and the method of conflict regulation "Avoidance" and inversely proportional relationship between the parameters "Distance" and "Cooperation". Direct correlation between the strategy of coping with stressful situations "Search for social support" and such methods of conflict regulation as "Cooperation" and "Compromise". Direct correlation between the strategy of coping with stressful situations "Escape-Avoidance" and such methods of conflict regulation as "Avoidance" and "Adaptation". Direct weak correlation was found between the strategy of coping with stressful situations "Positive reassessment" and the method of conflict regulation "Adaptation".

Conclusion. There are basic behavioral constructs that determine the strategies of a person's behavior when faced with stress and (or) a conflict situation, which are normative-typical forms of emotional, behavioral and cognitive response, which are standardly used by a person in a situation with stress factors, and in any conflict situation.

Keywords: coping; coping strategies; coping behavior; conflict.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Ananyeva N.N. Analysis of the Relationship of Dominant Coping Strategies and the Degree of Personality Conflict. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 189–196 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-189-196>.

Received 05.07.2023

Accepted 26.08.2023

Published 24.10.2023

Введение

Социальная ситуация формирования личности современного студента невозможна без конфликтного взаимодействия с различными общественными институтами, без межличностных столкновений, и преодоления стресса. Актуальной в этой связи является проблема исследова-

ния общих способов реагирования, которые входят в набор используемых личностью копинг-стратегий и стратегий конфликто разрешения, а также анализ базовых поведенческих и эмоциональных конструктов, лежащих в основе этого выбора.

Термины «копинги», «копинговые стратегии» (англ. coping, coping strategy) означают механизмы, сформированные человеком, под воздействием жизненных обстоятельств и обретенного социального опыта, помогающие преодолеть или минимизировать психоэмоциональное напряжение в ходе преодоления стрессовой, проблемной или конфликтной ситуации.

Феномен копинга, будучи впервые сформулированным М. Мерфи в 1962 году, плотно вошел в научный обиход и был многократно содержательно описан, дополнен и расширен как зарубежными (Дж. Адаме, Дж. Амирхан, Р. Лазарус, М. Селигман, Г. Селье и др.), так и отечественными авторами (Л.И. Анцыферова, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, А.А. Венгер, В.А. Газен, Р.М. Грановская, Т.Л. Крюкова, Л.А. Китаев-Смык, С.К. Нартова-Бочавер, И.М. Никольская, А.В. Полетаева и др.). В исследованиях данных авторов копинг представляет собой некое целенаправленное или спонтанно формирующееся поведение, позволяющее человеку справляться со сложной ситуацией с помощью неких индивидуальных способов и приемов. При этом подобное поведение может заключаться в осмыслении стрессовой или конфликтной ситуации, анализе и понимании своих ресурсов и стратегий преодоления стресса, выстраивании поведенческой линии реагирования. Таким образом, можно представить копинг-стратегии как выработку личностью специфических индивидуальных приемов и механизмов психологической защиты, как самокоррекцию эмоционального состояния и поведения в ситуации стресса.

В ходе выработки копингов происходит осознание и принятие своих эмоций, чувств, выбор социально приемлемых форм совладания, их демонстрацию во вне, контроль за эмоциями и переживаниями, коррекция «эмоциональных застреваний» и неполного отреагирования в ходе стресса или конфликта.

В процессе формирования копинга актуализируется интроспективная работа по смене вектора направленности личности, пересматриваются смысловые ориентации и ценности, изменяются социальные роли и позиции. В ходе этого процесса личностью вырабатывается психологическая защита, представляющая собой регулятивную систему стабилизации личности, направленную на устранение или сведение к минимуму чувства тревоги, страха, порожденного стрессом или конфликтной ситуацией. При этом, главной функцией психологической защиты является защита сферы сознания от сильных негативных или же травмирующих личность ситуаций и событий или минимизация их воздействия. При активации защитной системы психики происходит процесс адаптации индивида к внешним условиям среды.

С точки зрения Б. Карвасарского, копинги чаще связаны с активным изменением внешней ситуации, способов ее отреагирования с целью удовлетворения значимых потребностей и выработки психологической защиты и компенсации для уменьшения дискомфорта [1, с.412].

По мнению С.К. Нартовой-Бочавер, описание и анализ копинг-стратегий необходимо осуществлять с учетом целого ряда признаков. Первым из данных признаков является ориентированность на локус, позволяющий вырабатывать механизм совладания, направленный либо на решение проблемы, либо на себя. Вторым признаком связан с областью психического в которой и осуществляется преодоление стрессовой или конфликтной ситуации. (внешняя деятельность личности, ее представления или чувства). Третьим признаком является эффективность используемого копинга с точки зрения достижения желаемого результата. Четвертым признаком является временная протяженность полученного эффекта (разрешается ситуация окончательно или требует возврата). Пятым признаком выступают сами ситуации,

провоцирующие копинг-поведение, которые могут быть как кризисными, так и повседневными [2, с. 23].

На выбор копинга влияет процессуальный аспект, то есть собственно динамика адаптационных механизмов и актуализация поведенческих, эмоционально-волевых и ценностно-мотивационных сфер, аналогичный механизм наблюдается в ходе выработки способов реагирования в конфликте и способов его регулирования.

Адаптивные копинги, такие как «Планирование решения проблемы», «Позитивная переоценка» имеют продуктивный характер и заключаются в активном поиске личностью вероятных решений конфликтов, выходе из стресса и, в том числе, за счет продуктивного взаимодействия с другими людьми. При частично адаптивных копингах личность стремится избегать проблем, уходить от конфликта, в том числе, используя непродуктивное общение. Деадаптивные копинг-стратегии могут характеризоваться как избеганием проблем, уходом от реальности, конформностью и покорностью или же, напротив, агрессией, активным противоборством и противопоставлением себя другим людям.

Выбор копинг-стратегий обусловлен как индивидуально-психологическими особенностями, личностными качествами субъекта, так и процессуальной и ситуационной стороной стрессового или конфликтного события [3, с.10].

Фактором выбора стилей и стратегий доминантного копинга выступает диспозиционный аспект, определяющийся индивидуально-психологическими и личностно-стилевыми чертами и качествами субъекта. В данном случае речь идет о личностных чертах, качествах, характеристиках субъекта, таких как нейротизм, экстраверсия-интроверсия, уровень субъективного контроля, самооценка, смысложизненные ориентации и т.д.

Именно система подобных черт, характеризующих целостность личности, и

является предикторами конкретной копинг-стратегии и способом реагирования в конфликте, формой ориентации человека по отношению к конфликту, установкой на определенные формы поведения в ситуации конфликта.

Материалы и методы

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что существуют базовые поведенческие конструкты, определяющие стратегии поведения личности при столкновении со стрессом и (или) возникновении конфликтной ситуации, представляющие собой нормативно-типические формы эмоционального, поведенческого и когнитивного реагирования, которые стандартно применяются личностью и в ситуации со стрессовыми факторами, и в любой конфликтной ситуации.

Целью опытно-экспериментальной деятельности стал анализ взаимосвязи между типом доминантного совладающего поведения и характером реагирования личности в конфликте.

Исходя из поставленной цели нами были сформулированы следующие экспериментальные задачи:

1. Исследовать доминантные копинг-стратегии респондентов.
2. Исследовать специфику конфликтного реагирования в ситуации стресса.
3. Выявить наличие взаимосвязи между доминантными копинг-стратегиями и способами регулирования конфликтов.

В эмпирическом исследовании приняли участие 50 студентов ЮЗГУ в возрасте от 18 до 21 года.

В качестве основных методов опытно-экспериментального исследования были использованы опрос и тестирование, метод математической обработки эмпирических данных.

Методический инструментарий составили стандартизированные психодиагностические методики исследования: методика «Диагностика стратегий преодоления стрессовых ситуаций» Р. Лаза-

руса, тест «Оценка способов реагирования в конфликте» Т. Киллмана.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы нами была проведена диагностика используемых респондентами стратегий преодоления стрессовых ситуаций и способов регулирования конфликтов. На основе полученных диагностических данных нами

был проведен корреляционный анализ с использованием г-критерия Пирсона между параметрами стратегий преодоления стрессовых ситуаций и способами реагирования в конфликте в исследуемой выборке.

Сводные результаты проведенного корреляционного анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1. Данные корреляционного анализа

Table 1. Correlation analysis data

Способы регулирования конфликтов / Ways to resolve conflicts	Стратегии преодоления стрессовых ситуаций / Coping Strategies for Stressful Situations						
	Конфронтация / Confrontation	Дистанцирование / Distancing	Самоконтроль / Self control	Поиск социальной поддержки / Seeking social support	Бегство-избегание / Escape-avoidance	Планирование решения проблемы / Problem resolution planning	Позитивная переоценка / Positive revaluation
Соперничество / Rivalry	0,417*	-	-	-	-	-	-
Сотрудничество / Cooperation	-0,512*	-0,478*	-	0,428**	-	-	-
Компромисс / Compromise	-0,257**	-	-	0,297*	-	-	-
Избегание / Avoidance	-	0,580**	-	-	0,537*	-	-
Приспособление / Fixture	-	-	-	-	0,388*	-	0,289*

* При $p \leq 0,05$, ** При $p \leq 0,01$.

Использование метода корреляционного анализа позволило определить наличие связи между рядом доминантных стратегий преодоления стрессовых ситуаций и способами регулирования конфликтов.

Результаты и обсуждение

Полученные результаты свидетельствуют о том, что существует прямая корреляционная зависимость (умеренно сильная) между стратегией преодоления стрессовых ситуаций «Конфронтация» и стратегией поведения в конфликте «Со-

перничество» и обратно пропорциональная зависимость между параметрами «Конфронтация» и «Сотрудничество». Подобные результаты достаточно очевидны. И с позиции применения копинга, и с позиции способа регулирования конфликтов, субъекты продуцируют активное и деятельное поведение, в основе которого лежит цель удовлетворения только собственных интересов, без учета интересов второй стороны, а иногда и в противодействие ей. При использовании данной стратегии практически невозможным становится совместный поиск

таких решений, которые будут отвечать интересам и устремлениям всех конфликтующих сторон.

Обнаружена прямая корреляционная зависимость (сильная) между стратегией преодоления стрессовых ситуаций «Дистанцирование» и стратегией поведения в конфликте «Избегание» и обратно пропорциональная зависимость между параметрами «Дистанцирование» и «Сотрудничество». Данная зависимость также достаточно прогнозируема и говорит о наличии у респондентов тенденций преодоления стрессовой ситуации и разрешения конфликта за счет отстранения от стрессовой или конфликтной ситуации, субъективного снижения личной значимости, эмоциональной невовлеченности в нее. В таком случае, респонденты применяют интеллектуальные приемы рационализации, переключения внимания, отстранения, обесценивания, снижения субъективной значимости конфликта или предотвращение интенсивных эмоциональных реакций на стресс.

В ходе исследования обнаружена прямая корреляционная зависимость между стратегией преодоления стрессовых ситуаций «Поиск социальной поддержки» и такими способами регулирования конфликта, как «Сотрудничество» (умеренно сильная) и «Компромисс» (слабая). Наличие прямой корреляционной зависимости говорит о наличии у респондентов устойчивых тенденций к разрешению стрессовых и конфликтных ситуаций за счет привлечения социальных ресурсов, поиска дополнительной поддержки, в виде просьб о действенной помощи и информационной, эмоциональной поддержки от окружающих, поиска и ориентации на взаимодействие с другими людьми.

Существует прямая корреляционная зависимость между стратегией преодоления стрессовых ситуаций «Бегство-избегание» и такими способами регулирования конфликта, как «Избегание» (сильная) и «Приспособление» (умеренно сильная). Данная прямая зависимость также логична и объяснима. Стратегии реагирования, в данном случае, базируются на отрицании проблем, уклонении от ответственности, отвлечении, фантазировании или нереалистичных ожиданиях.

Обнаружена прямая корреляционная зависимость (слабая) между стратегией преодоления стрессовых ситуаций «Позитивная переоценка» и способом регулирования конфликта «Приспособление». В ходе реализации данной стратегии доминируют попытки преодоления негативных переживаний за счет их положительного переосмысления. Возможно проявление некой конформной позиции в отношении проблемной ситуации.

Наличия сколько-нибудь значимой связи между такими копингами, как «Самоконтроль», «Планирование решения проблемы» и классическими способами регулирования конфликтов не обнаружено.

Выводы

Итогом данного исследования является вывод о том, что личность использует определенные способы совладающего поведения (копинги) за счет оптимизации и мобилизации комплекса ресурсов когнитивной, ценностно-мотивационной, эмоционально-волевой сфер и продуцирует сходные образцы поведения и в борьбе со стрессом, и в решении конфликтных ситуаций.

Список литературы

1. Клиническая психология / В. А. Абабков [и др.]; под ред. Б. Д. Карвасарского. Изд. 3-е, стер. М., 2007. 959 с.
2. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 5. С. 20-30.

3. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3-18.
4. Селье Г. Стресс без дистресса: [перевод с англ.] / общ. ред. Е. М. Крепса. М.: Прогресс, 1982. 124 с.
5. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 1. С. 82-118.
6. Кружкова О. В. Диспозиции защитного и совладающего поведения личности: теоретический конструкт и эмпирическая модель // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2, № 3. С. 222-227.
7. Анцупов А.Я., Шипилов А. И. Конфликтология. 6-е изд., испр. и доп. М., 2015. 525 с.
8. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий: СПб.: Питер, 2011. 700 с.
9. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (Норман С., Эндлер Д.Ф., Джеймс Д.А., Паркер М.И.) (адаптированный вариант Т.А. Крюковой) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Изд. 2-е доп. и переработанное. М.: Институт психотерапии и клинической психологии, 2018. С. 535-537.
10. Протасова И.Н. Механизмы психологических защит и толерантность // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2016. № 3-4 (22).
11. Банщикова Т. Н., Соколовский М. Л., Моросанова В. И. Стратегии преодоления стрессовых ситуаций: психометрические характеристики русской версии методики // Сибирский психологический журнал. 2020. № 76. С. 55-77.
12. Горбунова Я. Г. Развитие теории копинга // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 3. С. 292-294.

References

1. Ababkov V. A. eds. *Klinicheskaya psihologiya* [Clinical Psychology]; ed. by B. D. Karvasarskogo. Moscow, 2007. 959 p.
2. Nartova-Bochaver S. K. "Coping behavior" v sisteme ponyatij psihologii lichnosti ["Copying behavior" in the system of concepts of personality psychology]. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*, 1997, vol. 18, no. 5, pp. 20-30.
3. Ancyferova L. I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh usloviyah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaya zashchita [Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological protection]. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*, 1994, vol. 15, no. 1, pp. 3-18.
4. Sel'e G. *Stress bez distressa* [Stress without distress]; ed. by E. M. Kreps. Moscow, Progress Publ., 1982. 124 p.
5. Rasskazova E. I., Gordeeva T. O., Osin E. N. Koping-strategii v strukture deyatel'nosti i samoregulyacii: psihometricheskie harakteristiki i vozmozhnosti primeneniya metodiki COPE [Coping strategies in the structure of activity and self-regulation: psychometric characteristics and possibilities of using the COPE technique]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2013, vol. 10, no 1, pp. 82-118.
6. Kruzhkova O. V. Dispozicii zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya lichnosti: teoreticheskij konstrukt i empiricheskaya model' [Dispositions of protective and coping behavior of a personality: a theoretical construct and an empirical model]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2012, vol. 2, no. 3, pp. 222-227.

7. Ancupov A.Ya., Shipilov A. I. *Konfliktologiya* [Conflictology]. Moscow, 2015. 525 p.
8. Il'in E.P. *Psihologiya individual'nyh razlichij* [Psychology of individual differences]. Sankt-Peterburg, Piter Publ., 2011. 700 p.
9. Norman S., Endler D.F., Dzhejms D.A., Parker M.I. [Coping behavior in stressful situations]. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp* [Sociopsychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, Institut psihoterapii i klinicheskoy psihologii Publ., 2018, pp. 535-537 (In Russ.).
10. Protasova I.N. Mekhanizmy psihologicheskikh zashchit i tolerantnost' [Mechanisms of psychological protection and tolerance]. *Universum: psihologiya i obrazovanie: elektron. nauchn. zhurn = Universum: Psychology and Education. Electron. scientific journal*, 2016, no. 3-4 (22).
11. Banshchikova T. N., Sokolovskij M. L., Morosanova V. I. Strategii preodoleniya stressovykh situacij: psihometricheskie harakteristiki ruskoj versii metodiki [Strategies for overcoming stressful situations: psychometric characteristics of the Russian version of the methodology]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian Psychological Journal*, 2020, no. 76, pp. 55-77.
12. Gorbunova Ya. G. Razvitie teorii kopinga [The development of the theory of coping]. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk = Actual problems of the Humanities and Natural Sciences*, 2013, no. 3, pp. 292-294.

Информация об авторе / Information about the Author

Ананьева Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коммуникологии и психологии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: ananieva.natali@yandex.ru,
ORCID: 0009-0000-9422-5339

Natalya N. Ananyeva, Candidate of Sciences (Pedagogical), Associate Professor of the Department of Communicology and Psychology, Southwest State University, Kursk, Russia Federation,
e-mail: ananieva.natali@yandex.ru,
ORCID: 0009-0000-9422-5339

Оригинальная статья / Original article

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-197-208>

Взаимосвязь типов семейного воспитания и эмоционально-волевой сферы в студенческом возрасте

Н.В. Тарасова¹ ✉

¹ Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: nadia-79@bk.ru

Резюме

Внутрисемейные отношения – главный компонент воспитательного потенциала семьи. В нашем обществе они обусловлены государственными и бытовыми отношениями. Значимость их в становлении и развитии индивида обуславливается тем, что они являются центральным звеном социальных отношений, в которые индивид вступает в процессе своего личностного роста.

Семья является основным феноменом, сопровождающим человека на протяжении всей его жизни. Ее влияние на личность, ее сложность и разносторонность вызывают множество подходов к изучению семьи и определений, которые можно найти в научной литературе. Объектом изучения является семья в качестве социального института, малой группы или системы взаимоотношений.

Целью представленного пилотажного психологического исследования явилось изучение влияния типов семейного воспитания на формирование и развитие эмоционально-волевой составляющей в студенческом возрасте.

В работе изучаются такие характеристики, как студенческий возраст, эмоционально-волевая сфера, типы семейного воспитания, семья, эмоции и воля.

В работе проведен библиометрический анализ проблемы исследования, проведен эксперимент. Благодаря проведенному психологическому эксперименту были определены типы семейного воспитания и их влияние на развитие эмоционально-волевой сферы такой категории, как студенчество.

Результаты исследования опираются на системную, аксиологическую, гуманистически ориентированную методологическую составляющую. Методами пилотажного психологического исследования выступили эксперимент, наблюдение, опрос, метод статистической обработки результатов.

Ключевые слова: студенческий возраст; личностные особенности; эмоционально-волевая сфера; типы семейного воспитания.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Тарасова Н.В. Взаимосвязь типов семейного воспитания и эмоционально-волевой сферы в студенческом возрасте // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 197-208. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-197-208>.

Статья поступила в редакцию 22.07.2023

Статья подписана в печать 11.09.2023

Статья опубликована 24.10.2023

Relationship Between Types of Family Education and Emotional-volitional Sphere in Student Age

Nadezhda V. Tarasova¹ ✉

¹Southwest State University

50 Let Oktyabrya Str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: nadia-79@bk.ru

Abstract

Intra-family relations are the main component of the educational potential of the family. In our society, they are conditioned by state and domestic relations. Their significance in the formation and development of the individual is due to the fact that they are the central link in social relations in which the individual enters into the process of his personal growth.

The family is the main phenomenon that accompanies a person throughout his life. Its influence on the personality, its complexity and versatility give rise to many approaches to the study of the family and definitions that can be found in the scientific literature. The object of study is the family as a social institution, a small group or a system of relationships.

The purpose of the presented pilot psychological study was to study the influence of types of family education on the formation and development of the emotional-volitional component in student age.

The paper studies such characteristics as student age, emotional-volitional sphere, types of family education, family, emotions and will.

In the work, a bibliometric analysis of the research problem was carried out, an experiment was carried out. Thanks to the psychological experiment, the types of family education and their influence on the development of the emotional-volitional sphere of such a category as students were determined.

The results of the study are based on a systemic, axiological, humanistically oriented methodological component. The methods of pilot psychological research were experiment, observation, survey, method of statistical processing of results.

Keywords: student age; personality trait; emotional-volitional sphere; types of family education.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Tarasova N.V. Relationship Between Types of Family Education and Emotional-volitional Sphere in Student Age N.V. Tarasova. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 197–208 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-197-208>.

Received 22.07.2023

Accepted 11.09.2023

Published 24.10.2023

Введение

По мнению психологов, студенческий возраст (17-25 лет) очень важен как период развития личности, ее социальных отношений, жизненного и профессионального самоопределения. Активное формирование общественных отношений определяется возникновением и развитием волевых характеристик, эмоционально-волевой составляющей [1, 2, 3, с. 12-15].

Новообразованием студенческого возраста выступает высокая мотивация к

собственному развитию, образованию, поиск смысло-жизненных ориентиров, нахождения себя в профессии.

Психологическая характеристика этого возраста отличается противоречивой динамикой и обуславливается как:

- высокий уровень и насыщенность коммуникативной составляющей;
- направленность на достижение различного рода новообразований;
- высокая чувствительность и предрасположенность к риску;

– сложность в гармонизации собственных внутренних отношений;

– противоречия в нахождении самого себя, принятии себя как самодостаточной личности [4, с. 35].

Становление личности в рассматриваемый период можно представить себе, как многозадачный процесс, сложный по своей степени протекания. В этот период в личностном развитии наблюдаются и подъемы, и спады, и стабилизация, и несогласованность, и важные изменения в мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой сферах.

Эмоциональность является одним из ведущих компонентов в становлении личности в студенческом возрасте. Б.Г. Ананьев отмечает, что в данный период само социальное окружение, условия деятельности направлены на формирование личности не только думающей, но и ощущающей, переживающей. Однако чаще всего, в научных исследованиях авторы делали акцент на профессионально-важные качества личности, а эмоционально-волевые характеристики должным образом не рассматривались.

Эмоциональность является одним из важных аспектов личности студента. Проблема развития эмоционально-волевой сферы личности давно привлекает внимание исследователей. В своих работах ученые, такие как Н.К. Аха, В.К. Виллюнас, Л.С. Выготский, В.А. Иванников, Е.П. Ильин, К.Э. Изард, А.Н. Леонтьев, Н.Д. Левитов, С.Л. Рубинштейн, подчеркивают неразрывную связь между эмоциями и волей в развитии личности. Эмоциональная составляющая отвечает за активацию всего организма, воля же проявляет себя в саморегуляции личности, формировании волевых свойств, обеспечивает конкретную мобилизацию тех или иных внутренних характеристик индивида [5, с. 32].

Б.Г. Ананьев отмечает, что студенческий возраст является ключевым этапом формирования личностных характеристик. В этот период студенты активно

осознают себя, развивают моральные и этические чувства, формируют и укрепляют свой характер, а также осваивают все функции взрослого человека.

И.А. Зимняя выделяет базовые черты личности студенческого возраста, которые имеют отличие от других этапов взросления наиболее высоким уровнем обучения и знаний, замотивированности, деятельностного компонента, гармоничным сочетанием умственных способностей человека и его психологической зрелости [6, с. 33].

В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев, И. С. Кон отмечают, что для данного периода личностного развития присуще влечение к свежим, прогрессивным взглядам. Г.С. Абрамова, А.В. Толстых, Т.Р. Шишигина, Э. Коуэн подчеркивают, что для студенчества характерно тяготение к независимости и принятию собственных решений [7, с. 54].

Характерные черты развития в студенческом возрасте эмоционально - волевого поведения – усиление осознанного мотива поведения, повышение волевого качества, но качества волевого регуляции пока не достигли максимума из-за общего «импульса и холода» этого возрастного периода [8, с. 56].

Юноши и девушки при реализации себя, безусловно, следуют двум основным мотивам: мотиву собственного желания («хочу») и мотиву долженствования («надо, должен»). Студенты могут чувствовать нравственное удовлетворение от того дела, которое может быть и не столь значимо для них, но зато социально одобряемо. Однако, чтобы описанный факт состоялся, личность должна быть сформированной, зрелой, с воспитанным общественным сознанием. Усилия, которые прикладывает личность в процессе собственного развития, не должны становиться принудительным фактором, ограничением свободы.

Не стоит рассматривать волевые усилия, как только ограничитель определенных процессов и действий. Волевая

саморегуляция ярко проявляется в процессе сознательного как замедления, так и ослабления волевых стремлений [9, с. 11-15].

Чтобы благополучно осуществить намеченные цели, индивид должен постичь тонкости науки управления своим эмоциональным настроением, научиться справляться с беспокойством, тревогой, преодолеть страх. Умение перейти с одного вида деятельности на другой: с умственной работы на физический труд говорит о полной волевой саморегуляции. Воля и эмоции проявляются в выборе действий, когда человек иногда предпочитает более сложный путь и прикладывает много стараний, чтобы двигаться согласно намеченной траектории, сознательно не замечая собственные желания, которые идут в разрез заранее намеченному плану.

В студенческом возрасте данный факт часто напрямую взаимосвязан с проблемами в гармоничном сочетании собственных и общественно значимых мотивов.

Чтобы преодолеть сложности на пути к развитию силы воли существуют такие этапы, как:

- понимание цели и желание исполнить ее;
- оценить свои возможности для осуществления цели;
- сделать выбор между возможностями для решения задач;
- исполнение выбранного решения;
- решение внешних препятствий, серьезных проблем цели, до тех пор, пока они не будут исполнены [10, с. 11-15].

Можно отметить, что процесс становления волевых категорий напрямую взаимосвязан с развитием личности в целом. Воля, ее развитие, становление зависят от многих факторов, мировоззрения, саморазвития и личностных особенностей [10, с. 58].

Таким образом, студенческий возраст является периодом для наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации

характера, а также овладения полноценным комплексом социальных ролей взрослого человека: профессионально-трудовых, гражданских и др. Важным для юности является осознание и принятие обязанностей перед самим собой, ответственности за собственную жизнь, формирование жизненных планов.

Результаты и обсуждение

Цель нашего исследования – изучение особенностей эмоционально-волевой сферы и типов семейного воспитания в студенческом возрасте.

Гипотеза исследования: типы семейного воспитания взаимосвязаны с формированием эмоционально-волевой сферы в студенческом возрасте.

Исследование проводилось на базе кафедры коммуникологии и психологии в ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», г. Курска. Для исследования была собрана выборка из 100 респондентов. В данную выборку вошли испытуемые в возрасте от 17 до 25 лет. Исследование проводилось с января по май 2023 года.

Для нашего психологического исследования были применены следующие методики:

1. *Самодиагностика типового семейного состояния (Р.В. Овчарова)*. Методика предназначена для изучения особенностей личности родителей, их отношения к ребенку, семейной атмосферы. Основным методом является метод комплексной экспресс-диагностики родителей. Методика состоит из 21 утверждения [11].

2. Тест «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов). Цель данного теста заключается в исследовании общей характеристики проявления силы воли [12].

3. Методика «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман, Д. Рикс). В рамках данной методики выявляются такие критерии, как самооценка эмоционального состояния и уровень бодрствования. С помощью методики можно установить видоизменения в эмоциональ-

ном состоянии человека в течение определенного периода времени. Простота выполнения задания делают ее весьма оперативным инструментом [13].

4. Опросник РОД (дети оценивают родителей). Этот опросник представляет собой парную методику, основанную на общеизвестном опроснике АСВ (анализ семейных взаимоотношений) Э.Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса. Данный опросник разработан белорусскими авторами И.А. Фурмановым и А.А. Аладьным. Он предназначен для изучения представлений ребенка о типе семейного воспитания [14].

Исследование самодиагностики показало преобладающую тревожность в семейных отношениях у 53% студентов. Тревожность студентов в семье характеризуется тем, что респонденты считают, что в семье ими часто бывают недоволь-

ны, нередко они чувствуют себя лишними, постоянно переживают за что-то, возникают мысли о ненужности.

Напряжение в семье преобладает у 27% опрошенных. Это говорит о том, что такие студенты часто бывают в напряженном состоянии, могут много требовать от себя, недовольны собой. Мелкие и крупные конфликты в семье – постоянные источники напряжения.

Чувство вины прослеживалось у 20% исследуемых, в основном, это первокурсники, такие студенты чувствуют страх не оправдать ожидания родителей, они плохо адаптируются, их круг общения узок и из-за повышенной тревожности они с трудом взаимодействуют в обществе. Так же у таких студентов преобладает общая тревожность и напряженность в семье.

Графически результаты исследования представлены на рис. 1.



Рис. 1. Результаты самодиагностики типового семейного состояния (Р.В. Овчарова)

Fig. 1. Results of self-diagnosis of a typical family condition (R.V. Ovcharova)

При проведении анализа методики «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов). Тест-опросник состоит из 15 вопросов, на каждый из которых испытуемым нужно дать ответ «да», «не знаю» или «нет».

Ответы регистрируются испытуемым на специальном бланке.

Высокий уровень силы воли характеризует волевых людей с большой силой воли. Люди со средним уровнем силы воли проявляют разнообразное поведение в

различных ситуациях. Иногда они могут быть уступчивыми и податливыми, а иногда – настойчивыми и упорными. Низкий уровень развития воли характеризует людей со слабой силой воли, ко-

торых легко переубедить. Таким людям необходимо работать над собой, совершенствуя свою волевую регуляцию.

На рис. 2 графически представлены результаты проведенного исследования.

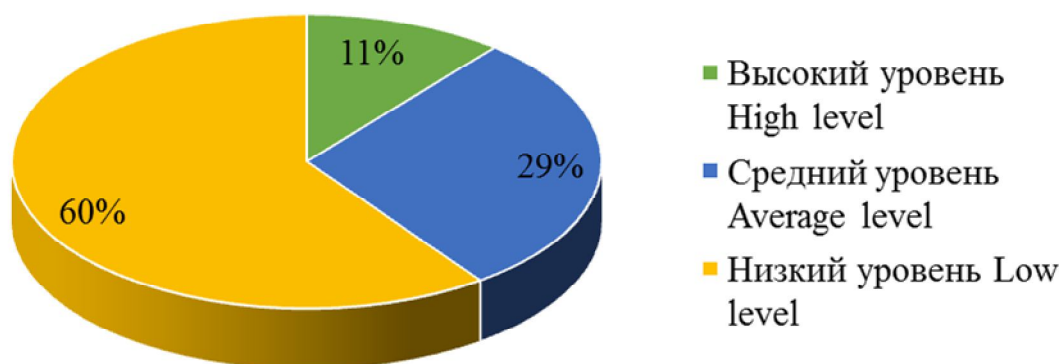


Рис. 2. Результаты исследования методики «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов)

Fig. 2. The results of the study of the methodology «Self-assessment of willpower» (N.N. Obozov)

Данное исследование показало, что 11% студентов обладают высоким уровнем силы воли, так как они набрали наибольшее значение баллов. Такие студенты в состоянии завершить начатую работу, которая им неинтересна, находят в себе силы, чтобы встать вовремя без особых усилий, ответственно относятся к своему здоровью, дают обещания и обязательно их выполняют.

Также 29% студентов имеют средний уровень развития силы воли. Данный показатель проявляется в разнообразном поведении в различных ситуациях. Иногда такие респонденты могут удивлять своей уступчивостью и податливостью, а иногда – настойчивостью и упорством.

Все же 60% студентов имеют низкий уровень развития силы воли. Таких студентов легко переубедить, они безответ-

ственно относятся к своему здоровью, к распорядку дня, отстраненно ведут себя по отношению к окружающим людям. Таким студентам необходимо понять свои «слабые места» и работать над собой.

Из методики «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман, Д. Рикс) были получены данные по трем шкалам, которые определяются для приобретения итоговых результатов по критерию общего эмоционального состояния.

6% респондентов оценивают свое эмоциональное состояние как находящееся на высоком уровне развития. Они поставили высокие оценки своей выдержанности, уравновешенности, инициативности, активности.

Для 44% характерна средняя оценка своего эмоционального состояния – это означает, что самооценки этих студентов

не отличаются преобладанием какого-либо одного полюса.

Также у 50% низкая оценка своего эмоционального состояния.

Студенты данного типа характеризуют себя как неуверенные в собственных силах, безынициативные личности.

На рис. 3 наглядно представлены результаты проведенного психологического исследования.

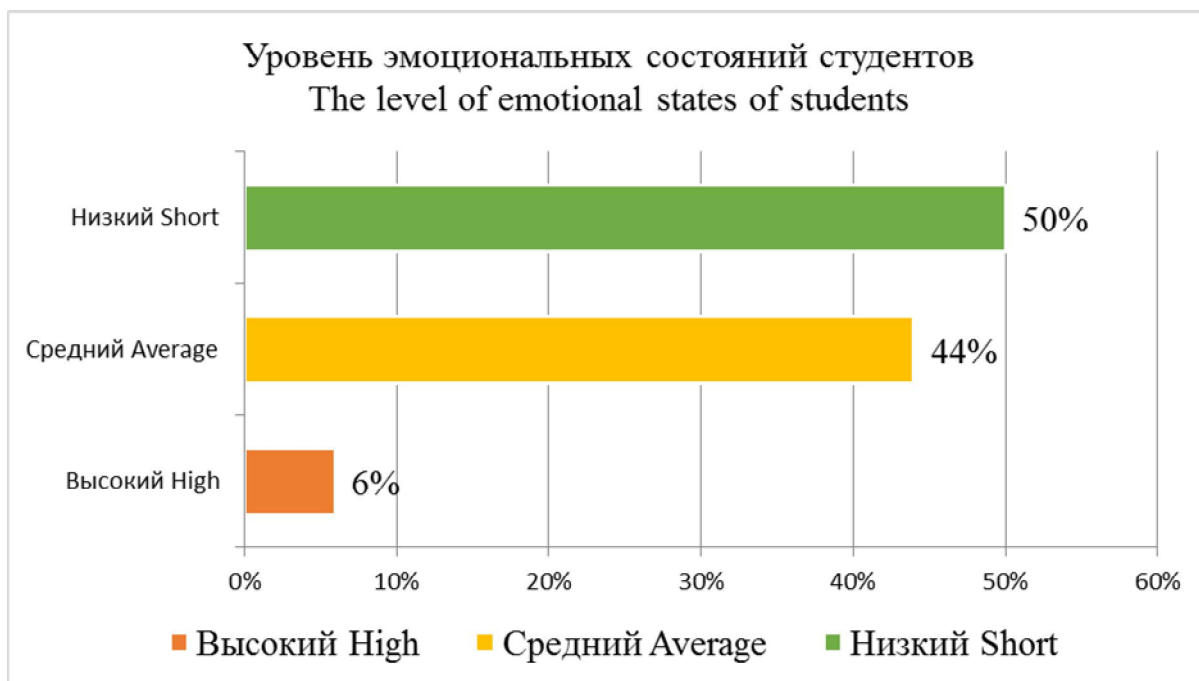


Рис. 3. Уровень эмоциональных состояний студентов (методика А. Уэссман, Д. Рикс)

Fig. 3. The level of emotional states of students (method A. Wessman, D. Ricks)

Таким образом, можно сделать вывод, что обязательно необходимо учитывать эмоциональный фон респондентов, так как именно данный фактор является ведущим для эффективной работы, психологической атмосферы в коллективе. Эмоциональное состояние напрямую взаимосвязано как с психическим, так и физическим здоровьем личности. Ухудшение общего эмоционального фона у студентов особенно остро проявляется в начале образовательного процесса, во время зачетной и экзаменационной сессии.

Результаты исследования приведены на рис. 4.

Из исследования по методике РОД (И.А. Фурманов и А.А. Аладьин) удалось выяснить, что 15% испытуемых воспиты-

вались в семьях, где доминировал авторитарный стиль воспитания, который характеризуется, с одной стороны, жестким контролем со стороны родителей, с другой – установления значимости коммуникации и совместного обсуждения при решении семейных конфликтов.

Данный тип воспитания формирует необходимые условия для гармонично развитой личности, умеющей отстаивать собственные взгляды, критически подходить к собственным суждениям, проявлять уважение к мнению других людей, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, вырабатывать адекватную самооценку.

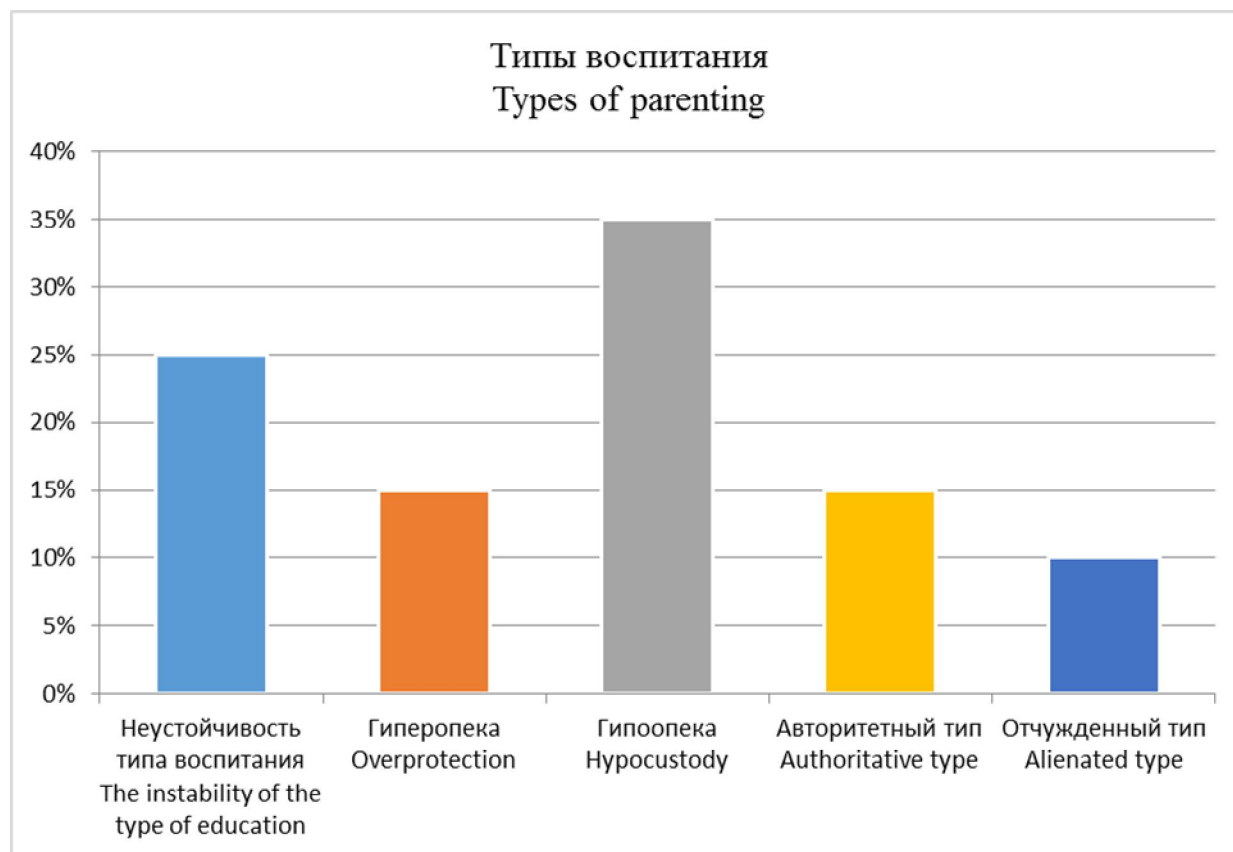


Рис. 4. Результаты исследования РОД (И.А. Фурманов и А.А. Аладынь)

Fig. 4. The results of the study of the ROD (I.A. Furmanov and A.A. Aladyin)

У 10% опрошенных выявлен отчужденный тип семейного воспитания, при котором характерно глубокое равнодушие родителей к личности ребенка.

Однако у 15% студентов были воспитаны в семьях с гиперопекой, где родители уделяли им чрезмерное количество времени, энергии и внимания, сделав воспитание центральным аспектом своей жизни. Данный тип семейного воспитания характеризуется отсутствием потребности, желания в самостоятельном решении конфликта. Тактики поведения в ситуации противоречия предлагаются участникам уже в готовом виде.

Таким образом, у ребенка отсутствуют потенциальные возможности к принятию собственного решения, у него не возникает желания преодолевать трудности, он не может провести объектив-

ную оценку самой конфликтной ситуации. Подростающее поколение, воспитанное при данном стиле, демобилизовано, настроено на получение постоянной поддержки, помощи от родителей.

В результате, вырабатывается такая физиологическая рефлекторная реакция, которую называют «выученная беспомощность», характеризующаяся восприятием любой сложной жизненной ситуации как непреодолимой.

У 25% респондентов процесс формирования личности проходил при неустойчивом типе воспитания. Данный тип характеризуется нестабильным эмоциональным фоном семейных отношений, что в свою очередь обуславливает формирование таких личностных характеристик, как своеволие, стремление противо-

стоять другим лицам, даже обладающим авторитетом в той или иной сфере.

Также, 35% студентов воспитывались при типе гипоопека. Этот тип обусловливается отсутствием ограничений, личной жизнью ребенка никто не интересуется, он предоставлен сам себе. Дети, которые страдают от гипоопеки, испытывают ощущение собственной ненужности, нелюбимости.

Проведенная методика позволила определить типы семейного воспитания, используемые родителями при воспитании наших испытуемых.

Таким образом, проведя качественный анализ, мы обнаружили, что большая часть опрошенных студентов имеют проблемы внутри семьи. Это проявляется тревожностью, чувством вины, напряженностью. Также, если опираться на возраст студентов, то можно сказать, что первокурсники подвержены чувству вины со своей стороны по отношению к родителям, а более взрослые студенты склонны к чувству тревожности и к напряжению.

Корреляционный анализ показывает, что для испытуемых с такими типами воспитания, как гипоопека, гиперопека, неустойчивый тип воспитания характерны низкий уровень силы воли, низкая оценка своего эмоционального состояния (нерешительность, эмоциональное истощение). Наиболее тесно деструктивные типы семейного воспитания рефлексированы со шкалами «низкая сила воли» ($r_{\text{с эмп}} = 0.133$) при $p < 0,5$ и «низкая оценка своего эмоционального состояния» ($r_{\text{с эмп}} = 0.173$) при $p < 0,5$.

Таким образом, наша гипотеза об установлении взаимосвязи между типами семейного воспитания и эмоционально-волевой сферой личности у студентов нашла свое частичное подтверждение.

Выводы

Семья играет важную роль в общественных процессах, содействуя формированию общих интересов, ценностных ориентиров между личностью и социумом. Семейные отношения способствуют построению ведущих ориентиров о собственных жизненных целях, эффективно обучают деятельности, поощряемой обществом. Определенный тип семейного воспитания по-разному влияет на психоэмоциональное состояние растущего поколения, на процесс формирования и становления личности ребенка.

Проблема изучения таких феноменов человеческой психики, как эмоции, воля, безусловно, является актуальной в своем рассмотрении. Именно эмоционально-волевая сфера личности ребенка выступает ведущим критерием в процессе коммуникации с другими людьми, способствует гармонизации деятельностного компонента, в том числе и напрямую взаимосвязанного с будущей профессиональной деятельностью.

Эмоции составляют неотъемлемую часть человеческого существования. Каждое событие, с которым человек сталкивается в повседневной жизни, вызывает у него определенную реакцию или отношение.

Эмоциональный фон у человека формируется через призму его психологического и физиологического самочувствия, а также степени удовлетворения его мотивационно-потребностной сферы. Эмоции пронизывают все сферы жизнедеятельности и направлены на стабилизацию и развитие личности. Радость-печаль, страх-агрессия, гнев-спокойствие и др., все диалекты динамичны, многообразны, имеют свойство трансформироваться из одного эмоционального состояния в другое.

Для человека присущи различные виды эмоций, среди которых можно выделить настроение, стресс, фрустрацию,

аффект, фобию и ряд других. Одни из видов могут действовать конструктивно, мобилизовать личность, улучшать деятельность, другие – приводить к явным деструктивным последствиям. Очень важно научить ребенка, а затем этот навык перейдет и к взрослому человеку, управлять своими эмоциями. В свою очередь, процесс управления предполагает, прежде всего, понимание того, что в данный момент чувствует человек, какова причина возникновения данных эмоций.

Воля – целенаправленное поведение человека по преодолению препятствий в процессе деятельности. Встреча с преградой переходит либо в активацию прилагаемых усилий по преодолению препятствий, либо переходит в сферу отказа от действий.

Воля, как и другие высшие психические процессы, развивается в процессе возрастного развития человека. Развитие воли происходит в связи с общим развитием личности человека. Так, например, четкое видение конечного результата и энергичное стремление в его достижении формируют такие значимые личностные характеристики, как упорство, настойчивость, выдержанность, самообладание, предприимчивость.

Волевые усилия могут найти свое отражение в таких референциях, как

- сила воли – степень выраженности определенного волевого действия, необходимого для реализации возникшей или поставленной задачи;
- упорство – умение личности адаптироваться и долгое время преодолевать возникшие трудности;

- самообладание – мастерство держать себя в руках, свои идеи, поведение;
- решительность – навык активного исполнения вариантов решений;
- смелость – умение противостоять экстремальным условиям;
- самообладание – навык контроля над своими чувствами и эмоциями;
- дисциплинированность – мастерство контроля над собой и своими действиями, которые приняты социальными нормами;
- обязательность – навык своевременно завершать поставленные цели;
- организованность – разумное составление целей и их своевременного исполнения и др.

В статье представлены результаты эмпирического исследования: влияния типов семейного воспитания на развитие эмоционально-волевой сферы в студенческом возрасте. На констатирующем этапе было установлено, что большинство респондентов имеет низкую самооценку эмоциональных состояний, что в свою очередь сопровождается повышенной тревожностью, напряженностью и чувством вины. Большинство опрошенных студентов имеют низкий уровень силы воли, что дает возможность говорить о непродуктивном типе воспитания.

Таким образом, мы выяснили прямое влияние типов семейного воспитания на развитие эмоционально-волевой сферы в студенческом возрасте. Благодаря корреляционному методу обработки данных наша гипотеза частично подтвердилась.

Список литературы

1. Макаренко А.С. О воспитании в семье. Избранные педагогические произведения. М., 1955. 317 с.
2. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.

3. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М.: Пед. общество России, 2001. 320 с.
4. Добрынина О.А. Проблема формирования благоприятного социально-психологического климата семьи. М., 1992. 205 с.
5. Андреева Т.В. Семейная психология. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
6. Рувинский Л.И. Как воспитать волю и характер. М.: Наука, 1986. 144 с.
7. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Просвещение, 2013. 456 с.
8. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М.: Гардарики, 2011 199 с.
9. Джанерьян С.Т. Психология эмоций и воли. М.: Издательство Южного федерального университета, 2016. 141 с.
10. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. 480 с.
11. Миронова Е.Е. Сборник психологических тестов. URL: https://vk.com/doc404189722_485230039?hash=1a3d736417 (дата обращения 15.05.2023).
12. Психологические тесты онлайн. Самооценка силы воли. Адаптация: Н.Н. Обозов. URL: <https://psytests.org/emvol/svoboz-run.html> (дата обращения 15.05.2023).
13. ТЕСТотека «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссман и Д. Рикс. URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/2/03.html> (дата обращения 15.05.2023).
14. Психологические тесты онлайн. Родителей оценивают дети, РОД. URL: <https://psytests.org/parent/rod.html> (дата обращения 15.05.2023).

References

1. Makarenko A.S. *O vospitanii v sem'e. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya* [About parenting in the family. Selected pedagogical works]. Moscow, 1955. 317 p.
2. Shnejder L.B. *Psihologiya semejnyh otnoshenij* [Psychology of family relations]. Moscow, EKSMO-Press Publ., 2000. 512 p.
3. Mudrik A.V. *Obshchenie v processe vospitaniya* [Communication in the process of education]. Moscow, Ped. obshchestvo Rossii Publ., 2001. 320 p.
4. Dobrynina O.A. *Problema formirovaniya blagopriyatnogo social'no-psihologicheskogo klimata sem'i* [The problem of forming a favorable socio-psychological family climate]. Moscow, 1992. 205 p.
5. Andreeva T.V. *Semejnaya psihologiya* [Family Psychology]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2004. 244 p.
6. Ruvinskij L.I. *Kak vospitat' volyu i harakter* [How to cultivate will and character]. Moscow, Nauka Publ., 1986. 144 p.
7. Il'in E.P. *Psihologiya voli* [The psychology of the will]. St. Petersburg, Prosveshchenie Publ., 2013. 456 p.
8. Shapovalenko I.V. *Vozrastnaya psihologiya* [Age psychology]. Moscow, Gardariki Publ., 2011 199 p.
9. Dzhaner'yan S.T. *Psihologiya emocij i voli* [Psychology of emotions and will]. Moscow, Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta Publ., 2016. 141 p.
10. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Educational psychology]. Moscow, 1991. 480 p.
11. Mironova E.E. *Sbornik psihologicheskikh testov* [Collection of psychological tests]. Available at: https://vk.com/doc404189722_485230039?hash=1a3d736417 (accessed 15.05.2023).

12. *Psihologicheskie testy onlajn. Samoocenka sily voli. Adaptaciya: N.N. Obozov* [Psychological tests online. Self-assessment of willpower. Adaptation: N.N. Obozov]. Available at: <https://psytests.org/emvol/svoboz-run.html> (accessed 15.05.2023).

13. *TESToteka "Samoocenka emocional'nyh sostoyanij" A. Uessman i D. Riks* [The test library "Self-assessment of emotional states" by A. Uessman and D. Rix]. Available at: <http://testoteka.narod.ru/lichn/2/03.html> (accessed 15.05.2023).

14. *Psihologicheskie testy onlajn. Roditelej ocenivayut deti, ROD* [Psychological tests online. Parents are evaluated by children, parents]. Available at: <https://psytests.org/parent/rod.html> (accessed 15.05.2023).

Информация об авторе / Information about the Author

Тарасова Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коммунологии и психологии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: nadia-79@bk.ru

Nadezhda V. Tarasova, Candidate of Sciences (Pedagogical), Professor of the Department of Communology and Psychology, Southwestern State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: nadia-79@bk.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 159.923.2

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-209-219>



Жизненные ценности делинквентных подростков: онтогенетический аспект

А.В. Немцев¹ ✉, И.В. Запесоцкая²

¹ Курский государственный медицинский университет
ул. К. Маркса, д. 3, г. Курск 305041, Российская Федерация

² Российский национальный исследовательский университет им. Н.И. Пирогова
ул. Островитянова, дом 1, г. Москва 117997, Российская Федерация

✉ e-mail: A.nemtsev92@gmail.com

Резюме

В статье осуществлено исследование особенностей жизненных ценностей подростков с проявлениями делинквентного поведения в онтогенетическом аспекте. Актуальность исследования аргументирована значительным интересом и актуальностью исследовательской проблематики к выявлению причин делинквентного поведения, с одной стороны, и значительными изменениями в структурном и содержательном аспекте делинквентности, с другой.

В исследовании приняли участие 120 человек. Выборка была разделена на 4 группы в соответствии с возрастом и проявлениями делинквентного поведения: в экспериментальную группу Э1 вошли подростки 12-14 лет с проявлениями делинквентного поведения, в экспериментальную группу Э2 вошли подростки 15-17 лет с проявлениями делинквентного поведения, в контрольную группу К1 вошли подростки 12-14 лет без проявления делинквентного поведения, в контрольную группу К2 вошли подростки 15-17 лет без проявлений делинквентного поведения.

В исследовании был использован морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина). Данная методика позволяет проанализировать систему терминальных жизненных ценностей и изучить мотивационно-ценностную структуру личности. Морфологический тест жизненных ценностей включает в себя 8 типов жизненных ценностей: сохранение индивидуальности, собственный престиж, социальные контакты, достижения, саморазвитие, креативность, материальное положение, духовное удовлетворение, которые могут быть соотнесены с различными жизненными сферами: профессиональной жизни, обучения и образования, семейной жизни, общественной активности, физической активности, увлечений.

По результатам исследования были выявлены особенности жизненных ценностей, характерные для всех подростков с проявлениями делинквентного поведения: снижение выраженности жизненных ценностей, отсутствие устойчивой направленности личности, снижение выраженности жизненных сфер, в которых могли бы формироваться и реализовываться жизненные ценности. Онтогенетический аспект выявлен в усилении указанной тенденции по мере взросления.

Ключевые слова: подростки; несовершеннолетние; делинквентность; делинквентное поведение; жизненные ценности; направленность личности.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Немцев А.В., Запесоцкая И.В. Жизненные ценности делинквентных подростков: онтогенетический аспект // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 209-219. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-209-219>.

Статья поступила в редакцию 05.06.2023

Статья подписана в печать 14.07.2023

Статья опубликована 24.10.2023

Life Values of Delinquent Adolescents: Ontogenetic Aspect

Anton V. Nemtsev¹ ✉, Irina V. Zapesotskay²

¹ Kursk State Medical University
3, K. Marx Str., Kursk 305041, Russian Federation

² N.I. Pirogov Russian National Research Medical University
1 Ostrovityanova Str., Moscow 117997, Russian Federation

✉ e-mail: A.nemtsev92@gmail.com

Abstract

The article investigates the features of the life values of adolescents with manifestations of delinquent behavior in the ontogenetic aspect. The relevance of the study is justified by the significant interest and relevance of research issues to identify the causes of delinquent behavior, on the one hand, and significant changes in the structural and content aspect of delinquency, on the other.

The study involved 120 people. The sample was divided into 4 groups according to age and manifestations of delinquent behavior: experimental group Э1 included adolescents 12-14 years old with delinquent behavior, experimental group Э2 included adolescents 15-17 years old with delinquent behavior, control group К1 included adolescents 12-14 years old without delinquent behavior, control group К2 included adolescents 15-17 years without manifestations of delinquent behavior.

The morphological test of life values was used in the study (V. F. Sopov, L. V. Karpushina). This technique allows us to analyze the system of terminal life values and study the motivational and value structure of the personality. The morphological test of life values includes 8 types of life values: preservation of individuality, one's own prestige, social contacts, achievements, self-development, creativity, financial situation, spiritual satisfaction, which can be correlated with various spheres of life: professional life, training and education, family life, social activity, physical activity, hobbies.

According to the results of the study, the features of life values characteristic of all adolescents with delinquent behavior were revealed: a decrease in the severity of life values, the lack of a stable orientation of the personality, a decrease in the severity of life spheres in which life values could be formed and realized. The ontogenetic aspect is revealed in the strengthening of this trend as we grow older.

Keywords: adolescents; minors; delinquency; delinquent behavior; life values; personality orientation.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Nemtsev A.V., Zapesotskay I.V. Life Values of Delinquent Adolescents: Ontogenetic Aspect. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 209–219 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-209-219>.

Received 05.06.2023

Accepted 14.07.2023

Published 24.10.2023

Введение

Устойчивый научно-практический интерес к проблеме делинквентного поведения несовершеннолетних может быть аргументирован библиометрическим анализом, осуществленным на базе информационно-аналитического ресурса «НЭБ eLIBRARY.RU». Так, при запросе «Делинквентное поведение несовершеннолетних» с глубиной поиска 15 лет (2008–2023 гг.) обнаружено 5401 публикаций. Анализ ключевых слов, а также содержа-

ния публикаций позволяет сделать вывод о преимущественном интересе к причинам делинквентного поведения (4085 публикаций), личностным (2103 публикации) и социально-психологическим (1944 статьи) механизмам его формирования, а также прикладным аспектам, связанным с профилактикой и коррекцией (213 публикаций).

Проблема детерминации делинквентного поведения подростков является, с одной стороны, традиционной для современной психологии, позволяя трак-

товать его как сложный феномен, детерминированный комплексом биологических, психологических и социальных факторов [1, 2, 3], с другой стороны, непрерывно изменяющиеся социально-экономические условия приносят новое содержание как в определение самого делинквентного поведения, так и в понимание причин, механизмов и закономерностей его реализации [4].

Подростковый возраст, считается онтогенетическим этапом, сензитивным к формированию и становлению мотивационно-ценностных образований личности [5]. Рабочим понятием «жизненные ценности» принимаем определение М. Рокича: ценности – «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» [6].

Изучение ценностей личности широко представлено в отечественной и зарубежной психологии, в то время как ценности подростков с делинквентным поведением, взаимосвязь ценностно-смысловой сферы личности и возникновения делинквентного поведения изучены недостаточно. Большинство исследований ценностей делинквентных подростков датированы 2003-2014 годами. Эту тему активно изучали Гончарова Н.А. [7], Чернобродов Е.Р. [8], Медведева Н.Е. [9], Костина Л.Н. [10], Дворянчиков Н. В., И.А. Савкина [11], Каширский Д.В. [12–16].

Таким образом, целью проведенного исследования было выявление особенностей структуры жизненных ценностей делинквентных подростков.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 120 несовершеннолетних обучающихся муниципальных образовательных организаций города Курска в возрасте от 12 до 17 лет с ноября 2022 по февраль 2023 года. Условиями включения в эмпирическую выборку были: отсутствие хронических заболеваний, отсутствие диагностированного любого вида зависимости (химической, нехимической), зафиксированный комиссией по делам несовершеннолетних статус делинквентного подростка, воспитание в семье.

В результате было сформировано 4 исследовательских группы: несовершеннолетние в возрасте от 12 до 14 лет с проявлением делинквентного поведения (младшая экспериментальная группа или группа Э1), несовершеннолетние в возрасте от 15 до 17 лет с проявлением делинквентного поведения (старшая экспериментальная группа или группа Э2), несовершеннолетние в возрасте от 12 до 14 лет без проявления делинквентного поведения (младшая контрольная группа или группа К1), несовершеннолетние в возрасте от 15 до 17 лет без проявления делинквентного поведения (старшая контрольная группа или группа К2). Каждая из исследовательских групп включала одинаковое количество лиц мужского и женского пола (табл. 1).

Таблица 1. Половозрастные характеристики участников исследования

Table 1. Gender and age characteristics of the study participants

Экспериментальная группа (с проявлением делинквентного поведения)				Контрольная группа (без проявления делинквентного поведения)			
Подростки							
от 12 до 14 лет (Э1)		от 15 до 17 лет (Э2)		от 12 до 14 лет (К1)		от 15 до 17 лет (К1)	
мужской пол	женский пол	мужской пол	женский пол	мужской пол	женский пол	мужской пол	женский пол
15 человек	15 человек	15 человек	15 человек	15 человек	15 человек	15 человек	15 человек

Методический инструментарий включал клиническую беседу, анализ архивных данных, тестирование. Для изучения особенностей структуры жизненных ценностей несовершеннолетних использовался морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) [17]. Данная методика позволяет проанализировать систему терминальных жизненных ценностей и изучить мотивационно-ценностную структуру личности. Морфологический тест жизненных цен-

ностей включает в себя 8 типов жизненных ценностей, которые могут быть соотносены с различными жизненными сферами: образования, семейной жизни, увлечений и т.д.

Для обработки эмпирических результатов были использованы методы общей и описательной статистики, сравнительная статистика осуществлялась с использованием Statistica 8.0, критерий *U* Манна-Уитни.

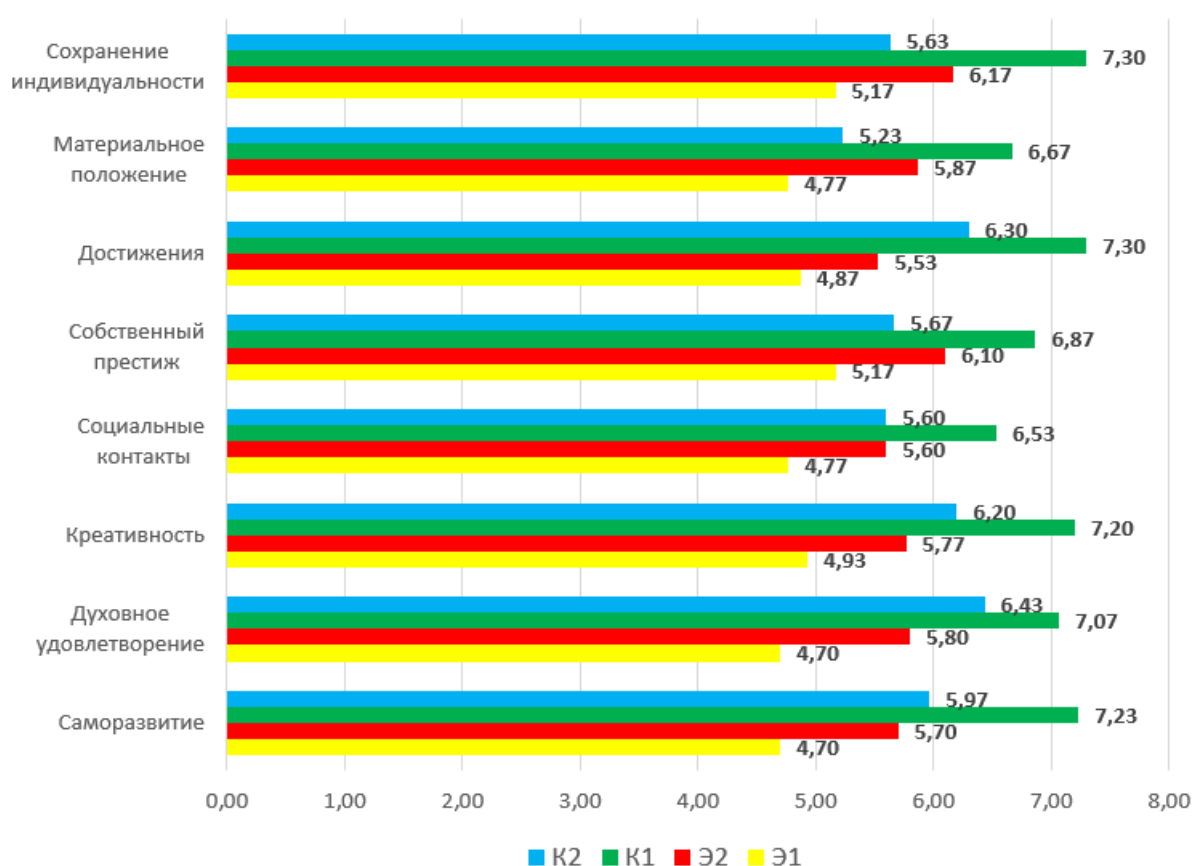


Рис. 1. Результаты исследования по шкалам жизненных ценностей

Fig. 1. The results of the study on the scales of life values

Результаты и обсуждение

Анализируя выраженность жизненных ценностей подростков, получили следующие результаты (рис. 1).

Отмечается противоположная направленность ценностей подростков. В контрольных группах дети сосредоточены на

своих успехах и достижениях, по мере взросления чувство индивидуальности, превосходства своих взглядов и мнений над чужими трансформируется в «Духовное удовлетворение».

В экспериментальных группах связь «Сохранение индивидуальности» – «Собственный престиж» говорит об эго-

истическом отношении к окружающему миру, о желании выделиться любыми путями, при этом не задумываясь о последствиях. Мы можем выделить ориентацию на будущее у несовершеннолетних контрольных групп, в то время как несовершеннолетние с делинквентным поведением ориентированы на настоящее время.

Далее рассмотрим результаты по ценности «Материальное положение». У несовершеннолетних из младшей контрольной группы эта ценность почти на 40 % (39,8%) больше, чем у подростков с проявлением делинквентного поведения. По мере взросления ситуация меняется на противоположную. У детей из контрольной группы значимость этой ценности падает, а у детей из экспериментальной группы, наоборот, возрастает и разница составляет уже 11% в пользу группы Э2.

Интересны результаты по шкале «Социальные контакты». Если в младшем возрасте разница составляет 25 % в пользу контрольной группы, то по мере взросления значимость этой ценности в контрольной группе падает, а в экспериментальной растет, в конечном итоге они сравниваются. Это говорит о том, что несовершеннолетние с делинквентным поведением не испытывают проблем с общением и установлением межличностных связей с другими людьми. Более того, ценность общения в них растет, они больше, чем дети без проявления делинквентных поступков нуждаются в социальных контактах.

Далее рассмотрим результаты по шкале «Саморазвитие». В младшем возрасте разница значимости данной ценности составляет 53 процента в сторону подростков без делинквентного поведения. Далее эта разница сокращается до 4 %. Данные значения говорят о том, что подростки с делинквентным поведением значительно позже осознают ценность образования и саморазвития, своих индивидуальных особенностей и личностных характеристик. Низкое значение этой ценности в младшем возрасте может су-

щественно сказаться на интеллектуальном развитии и успеваемости подростков. В дальнейшем дети с делинквентным поведением осознают важность образования, но догнать своих сверстников бывает уже трудно.

Таким образом, описывая особенности жизненных ценностей младших подростков с проявлением делинквентного поведения необходимо отметить общую сниженную выраженность всех жизненных ценностей: согласно требованиям использования метода, ценности, набравшие ниже 3 стенов, относятся к категории девальвированных. В экспериментальной группе 1 наиболее высокие показатели выраженности отмечаются для ценностей «Сохранение индивидуальности» ($x_{\text{ср.}} = 5,17$) и «Собственный престиж» ($x_{\text{ср.}} = 5,17$), однако, с позиции общей выраженности показателя ее можно оценить как низкую. Общей тенденцией для экспериментальной группы 2 является более высокая выраженность показателей жизненных ценностей в целом. Наиболее высокие показатели отмечаются в выраженности тех же ценностей, что и в группе младших подростков, но на среднем уровне выраженности: «Сохранение индивидуальности» ($x_{\text{ср.}} = 6,17$), «Собственный престиж» ($x_{\text{ср.}} = 6,10$). Сравнивая выраженность жизненных ценностей в экспериментальных и контрольных группах подростков, необходимо отметить более высокую выраженность жизненных ценностей у подростков без делинквентного поведения. В группе младших подростков наиболее выражены «Сохранение индивидуальности» ($x_{\text{ср.}} = 7,30$), «Достижения» ($x_{\text{ср.}} = 7,30$), «Саморазвитие» ($x_{\text{ср.}} = 7,23$) и «Креативность» ($x_{\text{ср.}} = 7,20$). Все они характеризуют нравственно-духовную направленность личности. Уровень выраженности – выше среднего. Выявлено статистически значимое (при $p \leq 0,01$) повышение выраженности показателей жизненных ценностей в группе младших подростков без проявлений делинквентного поведения по

сравнению с их сверстниками с проявлением делинквентного поведения по шкалам: «Саморазвитие», «Духовное развитие», «Креативность», «Достижения», «Материальное положение», «Сохранение индивидуальности».

Для подростков 15-17 лет без проявления делинквентного поведения отмечаются «Духовное удовлетворение» ($x_{\text{ср.}} = 6,43$), «Достижения» ($x_{\text{ср.}} = 6,30$), «Креативность» ($x_{\text{ср.}} = 6,20$). Также можно отметить духовно-нравственную направленность личности и средний уровень выраженности ценностей. Значимых различий не выявлено.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, во-первых, о более низкой выраженности терминальных ценностей у подростков с делинквентным поведением в целом, во-вторых, отмечается устой-

чивость в содержании мотивационной сферы по мере взросления подростков: для подростков с проявлением девиантного поведения характерны смешанные мотивы, направленность личности не фиксируется, что, вероятно находит отражение в их поведенческих особенностях, что приводит к невозможности формирования устойчивой жизненной позиции и формирования иерархии ценностей в ситуациях выбора, у подростков без проявления делинквентного поведения наблюдается фиксация на преобладании духовно-нравственной направленности личности.

Анализируя значимость жизненных сфер и их соотношенность с жизненными ценностями у подростков, получили следующие результаты (рис. 2).

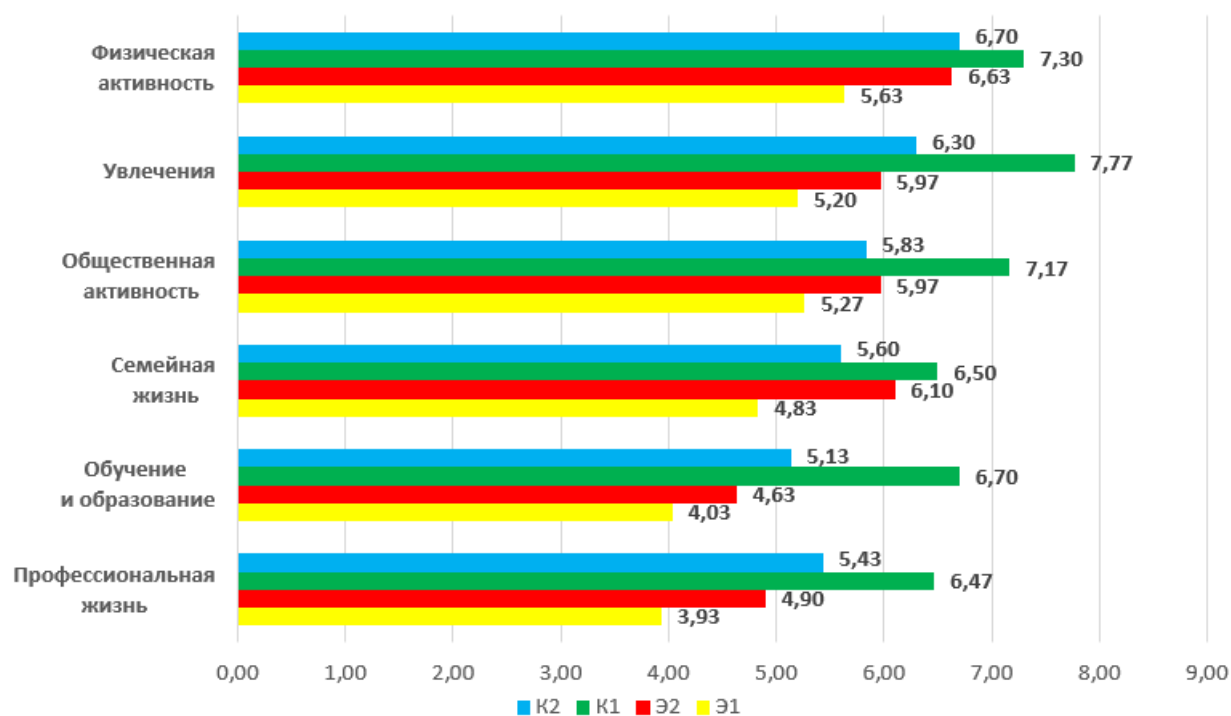


Рис. 2. Результаты исследования по жизненным сферам

Fig. 2. Results of the study on life spheres

Наименьшая выраженность среди жизненных сфер для младших подростков с делинквентным поведением характерна для сфер «Профессиональная жизнь» ($x_{\text{ср.}} = 3,93$) и «Обучение и обра-

зование» ($x_{\text{ср.}} = 4,03$), что характеризует их как минимально значимые. И если профессиональная жизнь относится для младших подростков к категории будущего и может быть еще недостаточно ак-

туальной, то сфера «Обучение и образование» характеризует настоящее, что позволяет сделать вывод об отсутствии центральной выраженной жизненной сферы, пригодной для формирования и реализации жизненных ценностей. Все жизненные сферы младших подростков с делинквентным поведением выражены на среднем или ниже среднего уровнях. Наиболее высокая – «Физическая активность» ($x_{\text{ср.}} = 5,63$). В сравнении с младшими подростками без проявлений делинквентного поведения, можно отметить статистически значимые различия (при $p \leq 0,01$) по жизненным сферам «Общественная активность», «Увлечения», «Профессиональная жизнь», «Обучение и образование».

Для подростков 15-17 лет с проявлениями делинквентного поведения наиболее выраженными жизненными сферами являются «Физическая активность» ($x_{\text{ср.}} = 6,63$) и «Семейная жизнь» ($x_{\text{ср.}} = 6,10$). Значимых различий не выявлено.

Рассмотрим выраженность жизненной сферы «Увлечения». Наибольший разброс значений выявлен у групп младших возрастов. Разница составляет 49 % в сторону подростков без делинквентного поведения. В старших группах разница в показателях значительно ниже – 5 процентов. Это говорит о том, что подростки с делинквентным поведением в раннем возрасте значительно меньше чем-то интересуются и вовлечены в досуговую деятельность. По мере взросления этот показатель растет на 14%, но все равно остается ниже, чем у подростков без делинквентного поведения.

По шкале «Общественная жизнь» в младшей группе разница составляет 36%, в старшем возрасте на 2 % значение показателя больше в экспериментальной группе. Это говорит о более позднем включении подростков с делинквентным

поведением в общественную жизнь и о том, что это желание в них прослеживается больше, чем у подростков без проявления делинквентного поведения.

Если рассматривать шкалу «Обучение и образование», то мы видим, что в младшей группе у подростков без делинквентного поведения значение показателя значительно выше (на 66%), в старших группах разница составляет 10%. По показателю «Профессиональная жизнь» наблюдается аналогичная картина. Разница в значениях составляет 64 % и 10 % соответственно.

Интерес представляют результаты по шкале «Семейная жизнь». У подростков группы К1 значение показателя больше на 34%, чем у подростков группы Э1. По мере взросления ситуация кардинально меняется и теперь у подростков из группы Э2 значение показателя на 8,9 выше, чем у подростков без делинквентного поведения.

Выводы

Исходя из проведенного исследования, мы можем сделать следующие выводы.

В младшем подростковом возрасте (12 – 14 лет) у подростков с делинквентным поведением значения показателей по всем шкалам, характеризующим жизненные ценности, значительно ниже, чем у их сверстников без делинквентного поведения. Если создать ценностный портрет такого подростка, то мы получим ребенка, который не испытывает проблем с общением, но которому не интересно учиться, развиваться, он не задумывается о своей профессиональной жизни и своем будущем.

По мере взросления делинквентные подростки больше осознают значимость образования, увлечений, саморазвития. В такой ситуации время может быть упущено и наверстать становится сложно.

Это может привести к рассогласованию желаемого и действительного и негативно сказаться на удовлетворенности своей жизнью. В совокупности с пониженной ориентацией на будущее есть большой риск, что делинквентное поведение может усилиться.

Снижение ряда показателей у подростков без делинквентного поведения (при условии, что они все равно остаются выше, чем у делинквентных подростков) на наш взгляд говорит о том, что они не испытывают недостатка в удовлетворении своих потребностей. Они находятся в фокусе среды, которая формирует ценностные ориентации: активная учеба, вовлеченность в дополнительный досуг, стремление к достижениям, отсутствие значимых проблем в семье. У несовершеннолетних же с делинквентным поведением по мере взросления ценность семьи значительно возрастает. Это говорит о том, что такие подростки в младшем возрасте имеют семейные проблемы и желание их решить становится ценностью жизни. Значимость семьи в жизни подростков, в частности в жизни подростков с делинквентным поведением, отмечают многие авторы.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что обозначенный в начале исследования тезис о существова-

ние тесной взаимосвязи между мотивационно-ценностной сферой личности подростка и его склонности к делинквентному поведению подтвержден. Для минимизации рисков возникновения или развития делинквентного поведения необходимо начинать целенаправленную работу в младшем возрасте, а именно:

- Уделять особое внимание образованию ребенка.
- Вовлекать несовершеннолетних в различные виды дополнительного досуга.
- Акцентировать внимание несовершеннолетних на возможностях и перспективах саморазвития. Оказывать содействие в саморазвитии ребенка.
- Проводить мотивационную работу, направленную на формирование желания несовершеннолетнего достигать каких-либо целей.

Вышеперечисленные пункты должны реализовываться с общим контекстом, а именно с формированием у несовершеннолетних осознанной положительной жизненной перспективы. Они должны понимать связь своих действий с будущей жизнью. Это должно стать дополнительным мотиватором к положительным жизненным изменениям и защищать несовершеннолетних от необдуманных поступков.

Список литературы

1. Васильева Я.С., Змановская Е.В. Проблема детерминации делинквентного поведения в отечественных исследованиях // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-determinatsii-delinkventnogo-povedeniya-v-otechestvennyh-issledovaniyah> (дата обращения: 22.05.2023).
2. Змановская Е.В. Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход. СПб., 2005. С. 274.
3. Шипунова Т.В. Введение в синтетическую теорию преступности и девиантности. СПб., 2003. С. 146-148.

4. Урсова Л.Х. О некоторых причинах и факторах, способствующих формированию делинквентных траекторий развития современной молодежи // Социально-политические науки. 2018. №3. С. 58-60.
5. Бегзод Х.Х. Общая характеристика подросткового возраста и становление самосознания в подростковый период // Academic research in educational sciences. 2021. С. 1102-1108.
6. Чиркина Р.В. Изменение установок противоправного поведения личности у несовершеннолетних: автореферат дис. ... канд. психол. наук. 2008. С. 31.
7. Гончарова Н.А. Ценностные детерминанты личности несовершеннолетних правонарушителей // Отечественный журнал социальной работы. 2012. № 2. С. 45-53.
8. Чернобродов Е.Р. Психологические аспекты правосознания подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2015. № 3 (67). С. 181–184.
9. Медведева Н.Е. Предупреждение краж, совершаемых группами несовершеннолетних: дис. ... канд. юрид. наук. 2008. С. 178.
10. Костина Л.Н. Психологическое обеспечение расследования групповых преступлений несовершеннолетних: дис. ... д-ра психол. наук. 2010. С. 541.
11. Дворянчиков Н.В., Савкина И. А. Исследование особенностей правосознания несовершеннолетних с девиантным поведением // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 1-12.
12. Каширский Д.В. Ценности в структуре сознания подростков с делинквентным поведением // Актуальные проблемы исследования массового сознания: материалы Международной научно-практической конференции. Пенза, 2013. С.79-84.
13. Дубинин С.Н. Психологические детерминанты и механизмы коррекции девиантного поведения личности: дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2011. С. 380.
14. Дядченко Е.А. Психологическое прогнозирование рецидивных преступлений несовершеннолетних мужского пола, осужденных без лишения свободы: дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2014. С. 281.
15. Майсак Н.В. Личностные особенности младшего подростка с девиантным поведением: дис. ... канд. психол. наук. 2001. С. 209.
16. Rokeach M. The nature of human values. N.Y., Free Press, 1973.
17. Сопов В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей // Прикладная психология. 2001. № 4. С. 9-30.

References

1. Vasil'eva Ya.S., Zmanovskaya E.V. Problema determinacii delinkventnogo povedeniya v otechestvennyh issledovaniyah [The problem of determining delinquent behavior in domestic research]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii = Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2011, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-determinatsii-delinkvent-nogo-povedeniya-v-otechestvennyh-issledovaniyah> (accessed 22.05.2023).
2. Zmanovskaya E.V. *Psihologiya deviantnogo povedeniya: strukturno-dinamicheskij podhod* [Psychology of deviant behavior: a structural and dynamic approach]. St. Petersburg, 2005. 274 p.

3. Shipunova T.V. *Vvedenie v sinteticheskuyu teoriyu prestupnosti i deviantnosti* [Introduction to the synthetic theory of crime and deviance]. St. Petersburg, 2003, pp. 146-148.
4. Ursova L.H. O nekotorykh prichinah i faktorah, sposobstvuyushchih formirovaniyu delinkventnykh traektorij razvitiya sovremennoj molodezhi [About some of the causes and factors contributing to the formation of delinquent trajectories of development of modern youth]. *Sotsial'no-Politicheskie Nauki = Socio-Political Sciences*, 2018, no. 3, pp. 58-60.
5. Begzod H.H. Obshchaya harakteristika podrostkovogo vozrasta i stanovlenie samosoznaniya v podrostkovyj period [General characteristics of adolescence and the formation of self-awareness in adolescence]. *Academic research in educational sciences*, 2021, pp. 1102-1108.
6. Chirkina R.V. *Izmenenie ustanovok protivopravnogo povedeniya lichnosti u nesovershennoletnih*. Avtoreferat diss. kand. psihol. nauk [Changing attitudes of illegal personality behavior in minors. Cand. psychol. sci. diss. abstract]. 2008. P. 31.
7. Goncharova N.A. Cennostnye determinanty lichnosti nesovershennoletnih pravonarushitelej [Value determinants of the personality of juvenile offenders]. *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty = Russian Journal of Social Work*, 2012, no. 2, pp. 45-53.
8. Chernobrodov E.R. Psihologicheskie aspekty pravosoznaniya podrostkov [Psychological aspects of legal awareness of adolescents]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii = Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2015, no. 3 (67), pp. 181-184.
9. Medvedeva N.E. *Preduprezhdenie krazh, sovershaemykh gruppami nesovershennoletnih*. Diss. kand. yurid. nauk [Prevention of thefts committed by groups of minors. Dr. legal sci. diss.]. 2008. P. 178.
10. Kostina L.N. *Psihologicheskoe obespechenie rassledovaniya gruppovykh prestuplenij nesovershennoletnih*. Diss. dokt. psihol. nauk [Psychological support for the investigation of juvenile gang crimes. Dr. psychol. sci. diss.]. 2010. P. 541.
11. Dvoryanchikov N.V., Savkina I. A. Issledovanie osobennostej pravosoznaniya nesovershennoletnih s deviantnym povedeniem [The study of the peculiarities of the legal consciousness of minors with deviant behavior]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2011, no. 1, pp. 1-12.
12. Kashirskij D.V. [Values in the structure of consciousness of adolescents with delinquent behavior]. *Aktual'nye problemy issledovaniya massovogo soznaniya. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Actual problems of mass consciousness research. Materials of the International Scientific and Practical Conference]. Penza, 2013. pp. 79-84 (In Russ.).
13. Dubinin S.N. *Psihologicheskie determinanty i mekhanizmy korrekcii deviantnogo povedeniya lichnosti*. Diss. dokt. psihol. nauk [Psychological determinants and mechanisms of correction of deviant personality behavior. Dr. psychol. sci. diss.]. Nizhnij Novgorod, 2011. 380 p.
14. Dyadchenko E.A. *Psihologicheskoe prognozirovanie recidivnykh prestuplenij nesovershennoletnih muzhskogo pola, osuzhdennykh bez lisheniya svobody*. Diss. kand. psihol. nauk [Psychological forecasting of recidivism of male minors convicted without imprisonment. Cand. psychol. sci. diss.]. Ryazan', 2014. P. 281.
15. Majsak N.V. *Lichnostnye osobennosti mladshego podrostka s deviantnym povedeniem*. Diss. kand. psihol. nauk [Personal characteristics of a younger teenager with deviant behavior. Cand. psychol. sci. diss.]. 2001. P. 209.

16. Rokeach M. The nature of human values. N.Y., Free Press, 1973.

17. Sopov V.F. Morfologicheskij test zhiznennyh cennostej [Morphological test of life values]. *Prikladnaya psihologiya = Applied Psychology*, 2001, no. 4, pp. 9-30.

Информация об авторах / Information about the Authors

Немцев Антон Викторович, аспирант кафедры психологии здоровья и нейропсихологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования, Курский государственный медицинский университет; начальник отдела по делам несовершеннолетних и профилактике правонарушений, Администрация города Курска, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: A.nemtsev92@gmail.com

Anton V. Nemtsev, Post-Graduate Student, Department of Health Psychology and Neuropsychology of the federal state budgetary educational institution of Higher Education, Kursk State Medical University; Head of the Department for Juvenile Affairs and Prevention of Offenses of the Administration of the city of Kursk, Kursk, Russian Federation, e-mail: A.nemtsev92@gmail.com

Запесоцкая Ирина Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры организации профессионального образования и образовательных технологий, Российский национальный исследовательский университет им. Н.И. Пирогова, г. Москва, Российская Федерация, e-mail: Zapesotskaya@mail.ru

Irina V. Zapesotskaya, Doctor of Sciences (Psychological), Professor of the Department of Organization of Professional Education and Educational Technologies of the Faculty of Additional Professional Education, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russian Federation, e-mail: Zapesotskaya@mail.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-220-235>

Особенности применения метода социально-психологического тренинга в формировании стрессоустойчивости студентов

Н.В. Тарасова¹ ✉, Н.С. Тимофеев¹, А.И. Абдуллин¹

¹ Юго-Западный государственный университет

ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: nadia-79@bk.ru

Резюме

В работе рассматриваются такие понятия, как «социально-психологический тренинг» и «стрессоустойчивость»; изучаются особенности применения данного метода в формировании стрессоустойчивости студентов.

Одной из первостепенных задач современного общества в работе с молодежью выступает формирование высокого уровня социально-психологической адаптации. В настоящее время ведется активный поиск и разработка новых форм и методов как индивидуальной, так и групповой работы со студентами. В многообразном арсенале методологического инструментария особое место отводится социально-психологическому тренингу.

Целью данного психологического исследования стало изучение особенностей применения социально-психологического тренинга как средства формирования стрессоустойчивости студентов. В ходе проведения первичной диагностики были выделены две группы студентов (контрольная и экспериментальная) с низким уровнем стрессоустойчивости и высоким уровнем стресса.

В рамках формирующего эксперимента нами была разработана и реализована программа психологического сопровождения студентов. Занятия проводились в экспериментальной группе один раз в неделю в течение двух месяцев. После проведения формирующего эксперимента осуществлялся контрольный этап исследования. На контрольном этапе сравнивались изменения уровня стресса и стрессоустойчивости, принимавших (экспериментальная группа) и не принимавших участие (контрольная группа) в программе, таким образом, проводилась проверка эффективности разработанной нами программы психологического сопровождения студентов. Для повторной диагностики использовались те же методы, что и при первичной диагностике на констатирующем этапе исследования.

Методологической базой работы выступили теоретические положения о развитии группы в процессе совместной деятельности (Л.Г. Почебут, Г.М. Андреева, Е.С. Кузьмин, Р.С. Немов и др.); представления о социально-психологических характеристиках группы (М.И. Бобнева, В.С. Агеев, П.К. Анохин и др.); концептуальные основы развития личности в ходе специально организованного психологического воздействия (А. Бандура, С.И. Макшанов, К. Левин и др.); понимание и внедрение методологии и методики социально-психологического тренинга (Л.А. Петровская, Ю.Н. Емельянов, С.И. Макшанов). Методами исследования выступили теоретический анализ научных исследований; организационные методы; эмпирические методы: наблюдение, психодиагностические методы, методы статистической обработки данных.

Сравнительный анализ изменений в экспериментальной и контрольной группах (повышение стрессоустойчивости, снижения уровня стресса и уровня напряженности по соответствующим копинг-стратегиям), позволил сделать выводы о потенциале применения метода социально-психологического тренинга в формировании стрессоустойчивости студентов.

Ключевые слова: социально-психологический тренинг; стрессоустойчивость; студенчество; методы работы со студентами; психологическое сопровождение.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Тарасова Н.В., Тимофеев Н.С., Абдуллин А.И. Особенности применения метода социально-психологического тренинга в формировании стрессоустойчивости студентов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 220-235. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-220-235>.

Статья поступила в редакцию 06.05.2023

Статья подписана в печать 20.07.2023

Статья опубликована 24.10.2023

Features of the Application of the Method of Socio-Psychological Training in the Formation of Students' Stress Resistance

Nadezhda V. Tarasova¹ ✉, Nikita S. Timofeev¹, Arslan I. Abdullin¹

¹Southwest State University

50 Let Oktyabrya Str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: nadia-79@bk.ru

Abstract

The paper deals with such concepts as «social-psychological training» and «stress resistance»; the features of the application of this method in the formation of students' stress resistance are studied.

One of the primary tasks of modern society in working with youth is the formation of a high level of socio-psychological adaptation. Currently, an active search and development of new forms and methods of both individual and group work with students is underway. In the diverse arsenal of methodological tools, a special place is given to socio-psychological training.

The purpose of this psychological study was to study the features of the use of socio-psychological training as a means of forming students' stress resistance. During the primary diagnosis, two groups of students (control and experimental) were identified with a low level of stress resistance and a high level of stress.

As part of the formative experiment, we developed and implemented a program of psychological support for students. Classes were held in the experimental group once a week for two months. After the formative experiment, the control stage of the study was carried out. At the control stage, the changes in the level of stress and stress tolerance of those who took (experimental group) and those who did not take part (control group) in the program were compared, thus, the effectiveness of the program of psychological support of students developed by us was tested. For re-diagnosis, the same methods were used as in the primary diagnosis at the ascertaining stage of the study.

The methodological basis of the work was the theoretical provisions on the development of the group in the process of joint activity (L.G. Pochebut, G.M. Andreeva, E.S. Kuzmin, R.S. Nemov, etc.); ideas about the socio-psychological characteristics of the group (M.I. Bobneva, V.S. Ageev, P.K. Anokhin, etc.); conceptual foundations of personality development in the course of a specially organized psychological impact (A. Bandura, S.I. Makshanov, K. Levin, etc.); understanding and implementation of the methodology and methodological approach to socio-psychological training (L.A. Petrovskaya, Yu.N. Emelyanov, S.I. Makshanov). The research methods were theoretical analysis of scientific research; organizational methods; empirical methods: observation, psychodiagnostic methods, methods of statistical data processing.

Comparative analysis of changes in the experimental and control groups (increase in stress resistance, reduction of stress and tension levels according to the corresponding coping strategies) allowed us to draw conclusions about the potential of applying the method of socio-psychological training in the formation of students' stress resistance.

Keywords: socio-psychological training; stress resistance; students; methods of working with students; psychological support.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Tarasova N.V., Timofeev N.S., Abdullin A.I. Features of the Application of the Method of Socio-Psychological Training in the Formation of Students' Stress Resistance. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 220–235 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-220-235>.

Received 06.05.2023

Accepted 20.07.2023

Published 24.10.2023

Введение

Оснований для применения метода социально-психологического тренинга при развитии навыков стрессоустойчивости личности весьма много. Недостатки, связанные с оторванностью современной образовательной системы от реалий настоящего времени, неумением эффективно применять психологический инструментарий на практике являются существенными недочетами, требующими ликвидации. Я.А. Коменский еще в XVII веке организовал школу-театр, выступившую в качестве своеобразной альтернативы традиционной системе образования. Теоретические знания, которые ученики получали в рамках школы, затем эмоционально переживались, проигрывались ими в виде театрализованного действия. Данный метод, активно используемый великим педагогом, можно считать прототипом современного психологического тренинга [1, с. 339-340].

На сегодняшний день нет единого мнения о таких понятиях, как «тренинг», «социально-психологический тренинг». Чаще всего под данным термином рассматривают серию форм, способов, приемов, средств, свойственных педагогическому и психологическому знанию.

Ю.Н. Емельянов понимает под тренингом некую группу методов, направленных на развитие способности к обучению и помогающих овладеть определенными видами деятельности, носящими сложный характер реализации [2, с. 16].

А.С. Прутченков относит психологические тренинги к группе методов активного социального обучения. Именно в тренинговых формах автор видит комплекс социально-дидактического направления [3, с. 23].

Ф. И. Иващенко видит в тренинге оригинальные образовательные формы, позволяющие повысить уровень самопознания личности, успешно преодолеть высокую тревожность, приобрести навыки уверенности и веры в собственные си-

лы. Тренинговая работа позволяет успешно отрабатывать приемы эмпатии, рефлексии, самоанализа. Данный метод групповой работы эффективен при создании и проживании критических ситуаций и эмоциональных реакций людей [4, с. 24].

Таким образом, проводя сопоставительный анализ современных трактовок понятия «психологический тренинг», можно отметить, что под данным термином чаще всего рассматривается разносторонний метод умышленной модификации личностных характеристик. Целью социально-психологического тренинга при этом выступает гармонизация всех сфер жизнедеятельности человека (социального, личностного, профессионального, пространства) [5, с. 17].

При реализации тренинговой работы участником приобретаются личностные и профессиональные характеристики, позволяющие в дальнейшем справляться с возникающими жизненными проблемами и трудностями. Социально-психологический тренинг направлен, прежде всего, для обмена практическим опытом между его участниками.

Взаимодействие, основанное на взаимном доверии, помогает справляться со стереотипами межличностного общения, изменить отношение к себе, преодолеть трудности личностного становления и развития.

Социально-психологический тренинг представляет собой универсальный метод, способный задать быстрый темп.

Универсальность тренинга заключается в его способности ускорить и упорядочить каждый шаг работы и использоваться для решения сложных задач – от отработки простейших навыков до стратегического планирования до практического применения. Тренинг – это модель реальной жизни, в которой, в отличие от реальной, человек не рискует деньгами, имиджем и жизнью сам, а может «прожить» ситуации и создать модель действия для своей реальной жизни.

Результаты и обсуждение

Сопоставив данные современных литературных источников на изучаемую проблему, можно выделить ряд актуальных задач, стоящих перед социально-психологическими науками:

- формирование эмоциональной составляющей обучающихся, выражающейся в способности понимать, переживать чувства и эмоции партнера по общению;
- выработка навыков разрешения критических жизненных ситуаций;
- развитие способности создания положительного эмоционального фона в процессе общения;
- создание творческого пространства для реализации креативных идей;
- понимание и умение развивать разнообразные стороны процесса общения (коммуникативную, интерактивную, перцептивную);
- самовоспитание личности, связанное с уверенностью в собственных силах и возможностях;
- актуализация мотивов познания, в частности самопознания личности.

Все данные задачи успешно реализует социально-психологический тренинг. В структуре тренинга выделяют постоянное присутствие определенных составляющих. К ним относят серию упражнений в начале тренинга (разминочные упражнения), основной блок, включающий информационную составляющую, блок знакомства с проблемой и поиск путей ее решения с использованием многообразного арсенала психологических и психотерапевтических методов (арт-терапия, психодрама, музыкотерапия, телесно-ориентированная терапия) и методик (проблемные задачи, ролевые игры, дискуссии).

В основе проведения тренинга лежат ведущие принципы:

- рефлексия (самопрезентация группы, выступления в кругу, боевые листы, стенограммы, подведение итогов дня –

все эти мероприятия вызывают рефлекссию);

- темп-ритм и занятость времени (темпоритм характеризуется умением ставить задачи в группе таким образом, чтобы получить максимально качественный результат в короткие сроки);
- дисциплинированность и аккуратность;
- креативность (упражнения подводят участников к поиску нестандартных решений) [6, с. 24].

Первоначально перед проведением тренинга должна быть сформулирована четкая цель и определены основные задачи работы психолога с группой. Также необходимо грамотно разработать и обеспечить организационную составляющую, где должны быть отражены сроки проведения социально-психологического тренинга и его методологическое обеспечение.

Весь процесс реализации комплекса тренинговых занятий должен соответствовать определенным ключевым принципам: учету возрастных и индивидуальных особенностей участников программы; активности, личной заинтересованности; уважительному отношению преподавателя к участникам программы; постепенному усвоению материала и его практического закрепления в виде опытов, упражнений [7, с. 22].

При проведении тренинга необходимо учитывать следующие факторы:

1. Результативность тренинговой программы. Например, в случае реализации социально-психологического тренинга по стрессоустойчивости личности, речь будет идти о повышении данного критерия.
2. Соответствие тренинговой программы целям и задачам ее реализации.
3. Достижение комплексного соответствия между такими критериями тренинга, как личностные возрастные характеристики участников, временные параметры и разработанными целями и задачами программы.

4. Наглядное представление результатов психологической диагностики, формулирование выводов, полученных в ходе практической реализации программы социально-психологического тренинга. Данный критерий направлен на продвижение тренинга в соответствии с его целью и общей траекторией развития.

5. Согласованность между основными частями тренинговой программы. Такие части тренинга, как теоретическая, психодиагностическая, практическая, закрепляющая необходимые социально-психологические навыки должны рассматриваться в целостном контексте.

6. Соблюдение баланса между научными, методическими, материально-техническими ресурсами. Таким образом, дискуссионные и психодиагностические материалы, методическое обеспечение программы должны быть представлены в тренинге в четко заданной пропорции [8, с. 2-3].

При выборе темы социально-психологического тренинга упор делается на ее актуальности, важности для самих участников программы. Далее дается четкая формулировка основной темы тренинга и его задач. При выборе задач отмечается их воспитательный и развивающий потенциал. Далее прописываются технологии реализации программы, временные критерии, возрастная категория, методы и методики (психологический инструментарий).

Таким образом, можно отметить, что социально-психологический тренинг представляет собой одну из активных форм обучения, при реализации которой происходит выработка и развитие определенных личностных навыков, изменение психологических установок его участников. Существенно преимущество данной формы работы состоит в том, что «концептуальная цель – получение участниками новых знаний; инструментальная цель – отработка навыков общения; ресурсная цель – самоанализ участников» [9, с. 4].

На основе теоретического анализа зарубежной и отечественной литературы можно отметить, что студенческий возраст характеризуется формированием мировоззрения, критического мышления, личностного и профессионального самоопределения. Стрессоустойчивость студентов зависит главным образом от внутренних ресурсов личности, таких, например, как коммуникабельность, мобильность.

Наиболее эффективным методом работы со студентами является социально-психологический тренинг, представляющий собой сочетание теоретических знаний и отработки практических навыков. Опыт, полученный в ходе тренинговых занятий безусловно является самоценностью.

Стрессоустойчивость не выступает в качестве неизменной составляющей личности. С данным критерием можно и нужно работать: сформировать и развивать тренировками и навыками к постоянному творческому процессу, предотвращающему появление стрессовых факторов. Стрессоустойчивость считается ключевым требованием к успешной личности в настоящее время. Поэтому развитие данного фактора в студенческом возрасте является неотъемлемой частью одного из жизненных навыков граждан современного общества [10, с. 59].

По мнению современных авторов, на возникновение и дальнейшее закрепление стрессового состояния личности влияют три основных фактора:

1. Понимание стрессовой ситуации через призму рассмотрения следующих характеристик:

- определение уровня последствий на ключевые сферы жизнедеятельности;
- имеющиеся ресурсы организма;
- установление взаимосвязи между возникшими запросами стрессовой ситуации и личностными ресурсами.

2. Рассмотрение возникших модификаций в организме и личности, по причине стресса.

3. Процесс адаптации личности к изменяющимся условиям жизнедеятельности. Существенный этап, основополагающим, в котором выступает один из трех компонентов:

- противодействие;
- приспособление;
- уход [10, с. 60-61].

Л.С. Выготский в своих работах отмечает, что во многом профилактикой конфликтного поведения, развитием стрессоустойчивости в учебном процессе выступает опыт межличностного взаимодействия, самореализация обучающихся [11, с. 376-381].

Формирование стрессоустойчивости предполагает развитие мотивационного, рефлексивного, эмоционально-волевого коммуникативных компонентов психологической деятельности.

Эффективно справляться с трудностями, конфликтными ситуациями в студенческом возрасте помогает развитие навыков по пониманию возникающих эмоций, контролю своего эмоционального состояния. Умение преодолевать негативные эмоции, компенсация их положительными (радостью, эмпатией, рефлексией) во многом способствуют развитию стрессоустойчивости личности.

У. Роджер отмечает, что хорошее настроение, чувство юмора, правильный конструктивный настрой «заразителен и балует окружающих» [12, с. 283].

Следовательно, в соответствии с приведенными выше определениями, можно утверждать, что тренинг является универсальным методом, направленным на изменение личностных особенностей, способствующим развитию определенных характеристик участника тренинговой программы [13, с. 77-79].

Универсальность обучения состоит в форсировании и оптимизации этапов тренинговой работы, каждый из которых направлен как на отработку простейших личностных навыков, так и долгосрочного планирования, практического применения результатов при решении трудных

жизненных ситуаций. Тренинг выступает в виде действенной модели, в рамках которой человек может «прожить» разнообразные ситуации и организовать реальную модель [6, с. 77-79].

Тренировка стрессоустойчивости студентов с помощью социально-психологического тренинга помимо формирующих задач также реализует задачи, направленные на развитие личности студентов (повышение психологической компетентности и уверенности в себе). Стресс сопровождается негативными эмоциями, поэтому важно развивать эмоциональную компетентность [14, с. 211].

Проанализировав отечественную и зарубежную научную психологическую литературу, можно сделать вывод, что существует множество причин, способных вызвать стресс в жизни студентов. Стресс (от англ. «stress» — напряжение) — неспецифическая (общая) реакция организма на очень сильное воздействие, будь то физическое или психологическое, а также соответствующее состояние нервной системы организма (или организма как целое). Нервная и иммунная системы особенно страдают от стресса. В стрессовом состоянии люди чаще становятся жертвами инфекции, так как выработка иммунных клеток резко падает в период физических или умственных нагрузок. В психологии различают два вида стресса — эустресс (позитивный) и дистресс (негативный) [15, с. 155-158].

Цель нашего исследования — изучение особенностей применения социально-психологического тренинга как средства формирования стрессоустойчивости студентов.

В исследовании приняли участие 110 студентов, обучающихся в ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет». В экспериментальную выборку вошли обучающиеся первых, вторых, третьих курсов. Возраст испытуемых 18-22 лет, из них 62 человека — юноши, 48 опрошенных — девушки.

Для данного эмпирического исследования были использованы следующие методики:

- *Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона.* Данный тест помогает выявить уровень стрессоустойчивости к различного рода событиям и факторам тестируемых. В конечном результате уровень может оцениваться как: отличный, хороший, удовлетворительный, плохой или же очень плохой. Тест представлен в виде десяти вопросов. Тестируемым необходимо прочитать внимательно вопросы и выбрать наиболее подходящий по их мнению ответ.

- *Шкала психологического стресса PSM – 25 Лемура–Тессье–Филлиона (Lemur–Tessier–Fillion)* изначально была разработана во Франции, а позже ее перевод появился в таких странах, как Испания, Англия и Япония. Целью данной методики является измерение стрессовых ощущений в поведенческих, соматических, и эмоциональных показателях. В ходе работы над методикой, перед авторами стояла цель устранить недостатки в классических методах оценки стрессовых состояний. Классические методы в основном только косвенно измеряли психологический стресс через стрессоры, депрессию, проявления тревожности и др.

Таким образом, Лемур–Тессье–Филлион разработал опросник, который оценивает состояние человека, в момент переживания им стресса. Вопросы сформулированы для возрастной категории людей в промежутке от 18-ти до 65-ти лет, а также методика применима к различным профессиональным группам. Все это позволяет считать методику универсальной, независимо от возраста и профессии.

- *Тест «Анализ стиля жизни» (Бостонский тест на стрессоустойчивость)* был разработан учеными из Медицинского центра Университета Бостона. Тест содержит 20 утверждений, которые связаны с образом жизни, окружением, здоровьем и внутренним состоянием. Таким образом, данная методика помога-

ет определить уровень стрессоустойчивости.

- *Опросник «Способы совладающего поведения»* Р. Лазаруса и С. Фолкмана, адаптированный Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк предназначен для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий. Этот опросник считается первым стандартным методом измерения копинга. Методика была разработана Р. Лазарусом и С. Фолкманом в 1988 г., адаптирована Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой в 2004 году.

«Совладание» со стрессовыми факторами напрямую зависит от трансформирующихся когнитивных и поведенческих стремлений человека. При этом ведущей целью личности выступает управление внешними и внутренними факторами, которые воспринимаются человеком в диаде: подвергающие его трудностям, заставляющими справляться с проблемой или превосходящие его личностные ресурсы.

Главная задача совладания при этом рассматривается либо в преодолении возникших жизненных трудностей, либо в снижении их деструктивных последствий, либо в стремлении избежать данных проблемных ситуаций; либо в формировании умения продолжительное время справляться с данным психическим напряжением.

Для обработки полученных результатов использовались математико-статистические методы: среднее значение, процентное соотношение, критерий Фишера. Этот критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект.

После проведения первичной диагностики были отобраны 40 студентов, которых определили в две группы – контрольную и экспериментальную. В каждую группу входило по 20 человек, это

студенты, у которых был низкий уровень стрессоустойчивости и высокий уровень стресса.

В рамках формирующего эксперимента нами была разработана и реализована программа психологического сопровождения студентов, направленная на повышение стрессоустойчивости и снижения уровня стресса. Занятия проводились в экспериментальной группе один раз в неделю в течение двух месяцев. После проведения формирующего эксперимента, осуществлялся контрольный этап исследования.

На контрольном этапе сравнивались изменения уровня стресса и стрессоустойчивости, принимавших (экспериментальная группа) и не принимавших участие (контрольная группа) в программе, таким образом, проводилась проверка

эффективности разработанной нами программы психологического сопровождения студентов. Для повторной диагностики использовались те же методы, что и при первичной диагностике на констатирующем этапе исследования.

Анализ результатов на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы после проведения социально-психологического тренинга в экспериментальной группе испытуемых свидетельствует, что у большинства респондентов (85%) уровень стресса имеет средние значения. В контрольной группе у 83% опрошенных по шкале психологического стресса выявлены высокие значения данного показателя.

Полученные данные наглядно представлены на рис. 1.

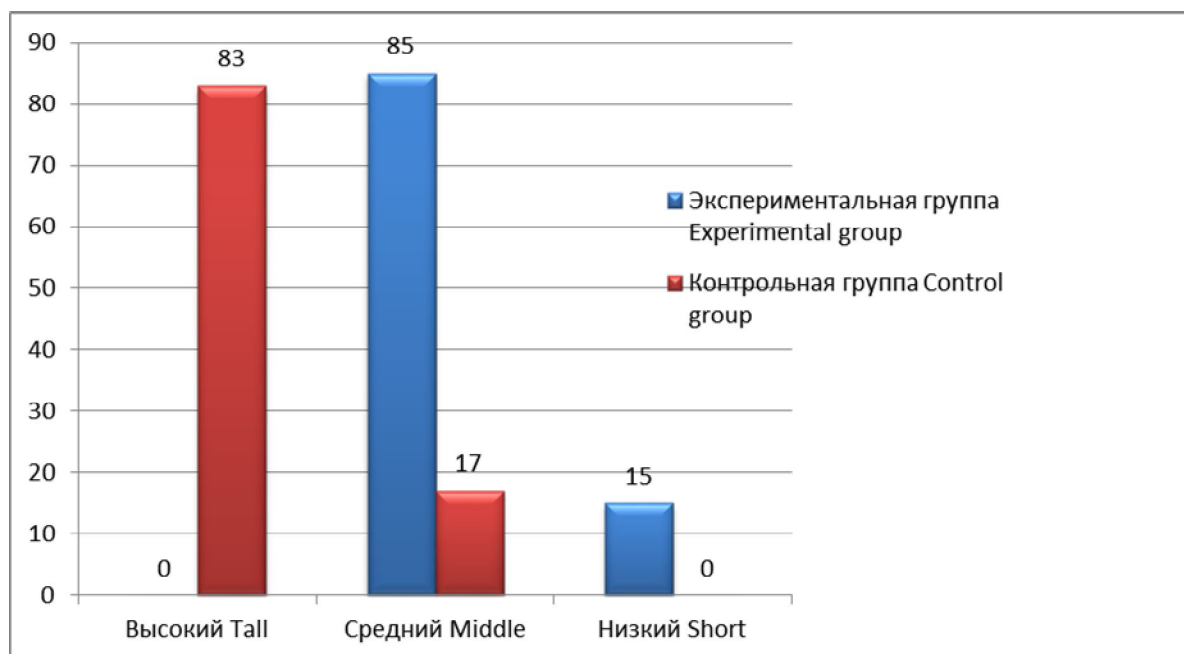


Рис. 1. Уровень психологического стресса у студентов в экспериментальной и контрольной группах

Fig. 1. The level of psychological stress among students in the experimental and control groups

С помощью статистического критерия Фишера было проведено сравнение этих показателей ($F_{\text{эмп}} = 2,3118$, $p = 0,01$). Установлено, что фактическое значение $F > F_{\text{табл}}$, коэффициент детерминации статистически значим (найденная оценка уравнения регрессии статистически надежна).

Исходя из результатов теста по самооценке стрессоустойчивости, можно отметить, что у большинства опрошенных (70%) из экспериментальной группы после проведения тренинговой програм-

мы «удовлетворительный» (средний) уровень стрессоустойчивости.

В контрольной группе показатели сохранились на прежнем уровне, как и до проведения тренинга. Полученные данные наглядно представлены на рис. 2.

Самооценка большинства респондентов из контрольной группы (86%) соответствует критерию «очень плохо». Фактическое значение $F > F_{\text{табл}}$ ($F_{\text{эмп}} = 2,4555$, $p = 0,01$), коэффициент детерминации статистически значим.

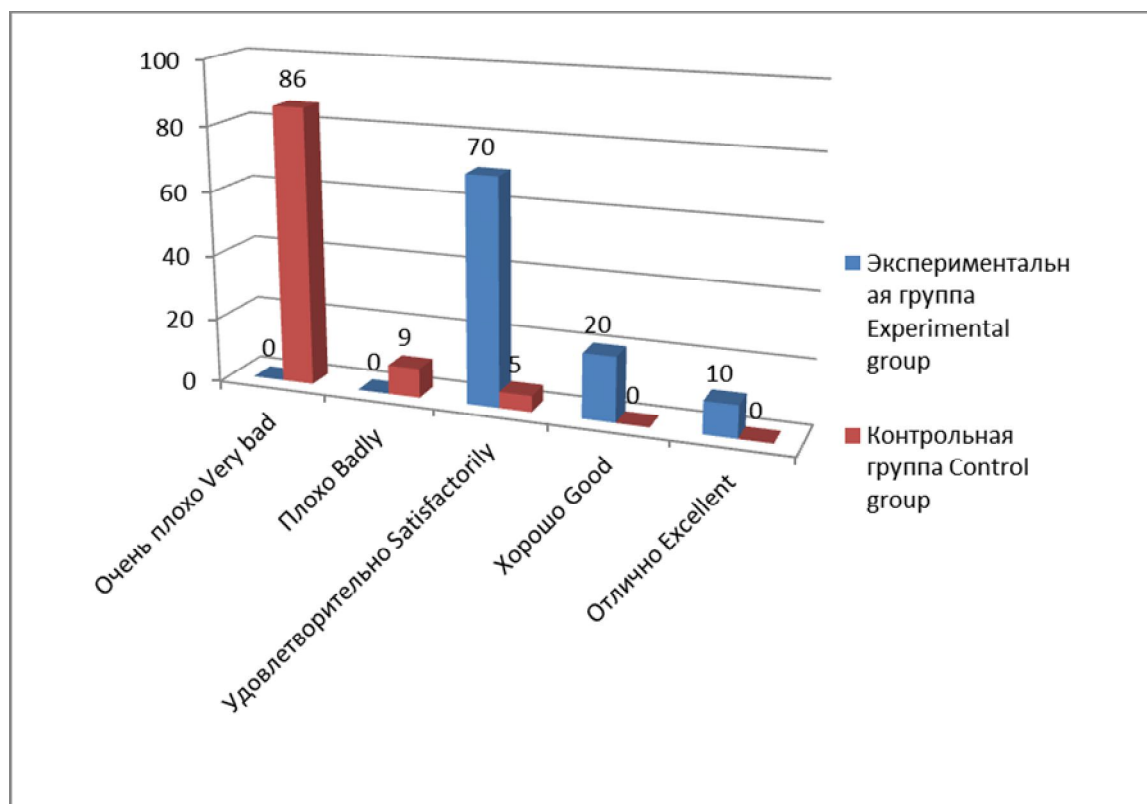


Рис. 2. Уровень стрессоустойчивости респондентов (экспериментальная и контрольная группа)

Fig. 2. The level of stress resistance of respondents (experimental and control group)

По результатам показателей теста анализа стиля жизни было установлено, что в экспериментальной группе у 75% опрошенных имеют нормальный уровень стрессоустойчивости. Высокий уровень стрессоустойчивости оказался у 15%

опрошенных. Низкие показатели были выявлены у 10% студентов, а респондентов с очень низким показателем стрессоустойчивости выявлено не было.

В контрольной группе у большинства респондентов (80%) был выявлен

«очень низкий» уровень стрессоустойчивости, у 10% «низкий» уровень стрессоустойчивости, по 3% студентов имеют средние и высокие значения данного показателя. Полученные данные наглядно представлены на рис. 3.

С помощью статистического критерия Фишера было проведено сравнение

этих показателей ($F_{\text{эмп}} = 2,6718$, $p = 0,01$). Установлено, что фактическое значение $F > F_{\text{табл}}$, коэффициент детерминации статистически значим (найденная оценка уравнения регрессии статистически надежна).

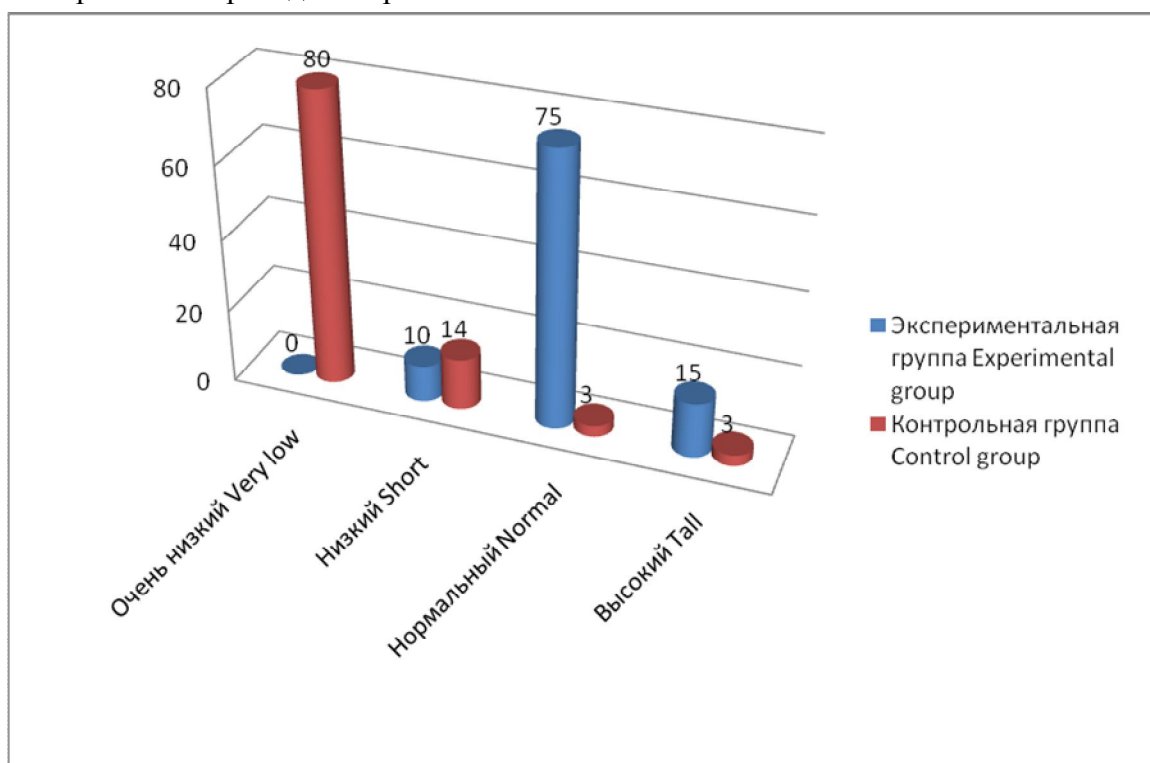


Рис. 3. Результаты теста «Анализ стиля жизни» в экспериментальной и контрольной группах

Fig. 3. The results of the test «Analysis of lifestyle» in the experimental and control groups

Анализируя экспериментальные данные, полученные при использовании теста «Способы совладающего поведения», можно отметить, что в экспериментальной группе преобладает средний уровень напряженности и превалируют такие копинг-стратегии (по уровню выраженности):

- Поиск социальной поддержки;
- Дистанцирование;
- Принятие ответственности;

- Бегство-избегание;
- Положительная переоценка.

Полученные данные наглядно представлены на рис. 4.

Анализируя экспериментальные данные, полученные при установлении уровня напряженности в контрольной группе, можно отметить, что в ней преобладает высокий и средний уровни напряженности.

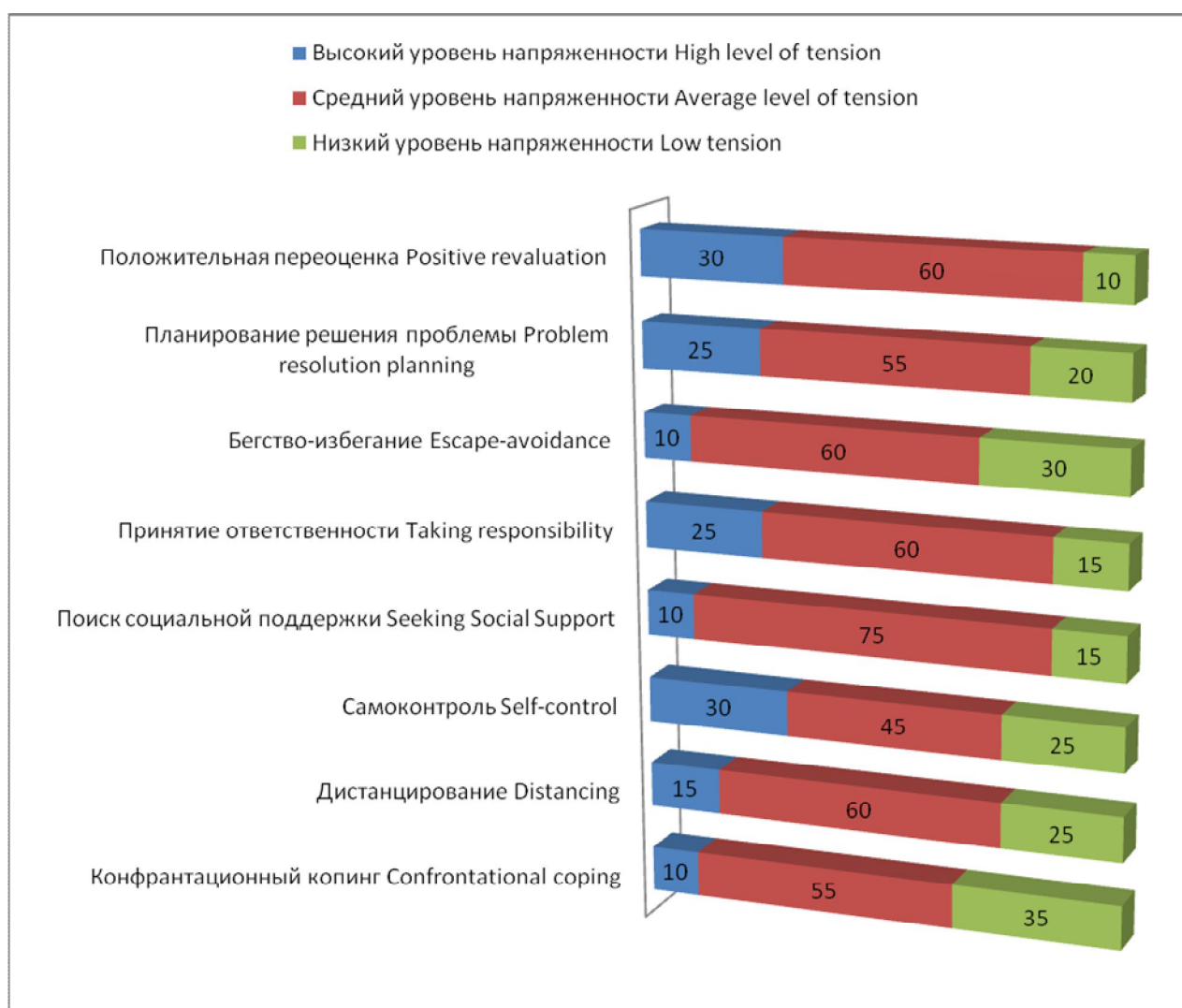


Рис. 4. Уровень напряженности по копинг-стратегиям в экспериментальной группе

Fig. 4. The level of tension according to coping strategies in the experimental group

В контрольной группе преобладают такие копинг-стратегии (по уровню выраженности):

- Бегство-избегание;
- Самоконтроль;
- Положительная переоценка;
- Планирование решения проблемы;
- Дистанцирование;
- Конфронтационный копинг.

Полученные данные наглядно представлены на рис. 5.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют, что результаты контрольной группы не изменялись вообще или изменялись незначительно как

в положительную сторону, так и в отрицательную до и после реализации тренинговой программы.

По результатам проведенного нами исследования, мы можем отметить прогрессирующие результаты экспериментальной группы, которая прошла курс тренингов. В свою очередь контрольная группа показала относительную стабильность результатов. На основании этого мы полагаем, что разработанная нами программа является эффективной и может применяться для формирования стрессоустойчивости студентов различных вузов.

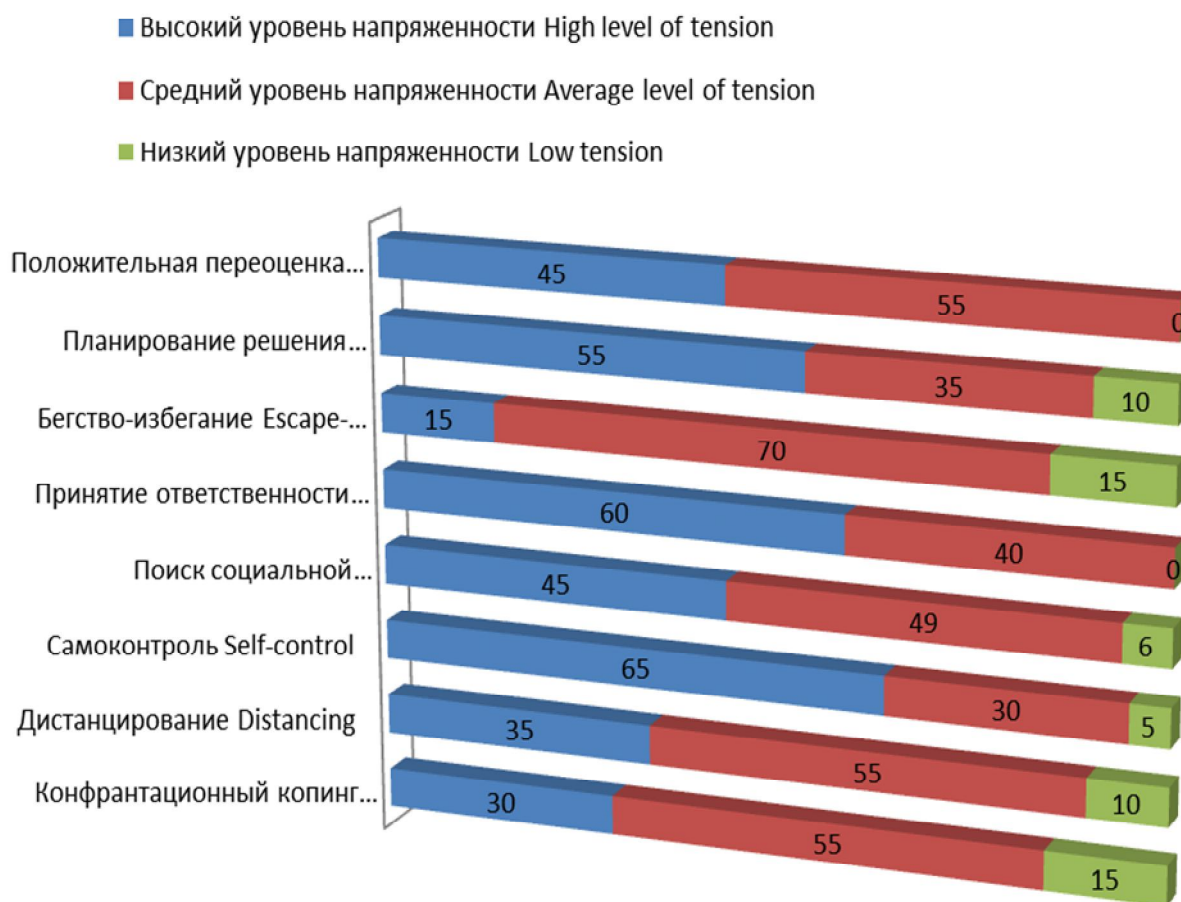


Рис. 5. Уровень напряженности по копинг-стратегиям в контрольной группе

Fig. 5. The level of tension according to coping strategies in the control group

Таким образом, результаты проведенного нами экспериментального исследования свидетельствуют о том, что целенаправленное проведение социально-психологического тренинга студентов, направленное на повышение стрессоустойчивости, снижения уровня стресса и уровня напряженности по соответствующим копинг-стратегиям, может способствовать формированию стрессоустойчивости студентов как основы его личностного ресурса.

Выводы

В настоящее время явление стресса знакомо любому человеку. Это непосредственный ответ организма на стресс,

трудности, проблемы. Причины, из-за которых возникает стресс, могут быть связаны со всеми сферами жизни человека. Стресс, который присутствует в жизни студента, в основном связан с обучением. В итоге, по причине возникновения стресса, начинают возникать проблемы со здоровьем.

Экзаменационный стресс стоит на одном из первых мест в списке факторов, которые оказывают непосредственное влияние на возникновение психической напряженности.

Стрессовые ситуации, в большинстве случаев, возникают из-за различных причин, например, огромное количество новой информации, сложности с усвое-

нием учебного материала, конфликты с преподавателями, нехватка времени для сдачи экзаменационной сессии. Это сказывается на психологическом и физическом состоянии студентов. В период обучения в вузе остро стоит проблема обеспечения безопасности здоровья обучающегося, особенно его психической составляющей.

Умение противостоять стрессовым факторам, выработка навыков стрессоустойчивого поведения являются фундаментальными категориями при рассмотрении вопроса, касающегося эффективной работоспособности личности, умения выстраивать конструктивную траекторию, как собственного развития, так и гармонизации отношений с окружающими.

Умение противостоять стрессу (стрессоустойчивость) – это интегративное свойство личности, характеризующееся взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности, обеспечивающих оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложных, эмоционально негативных условиях.

Умение находить выход в сложной ситуации, использование эффективных тактик разрешения конфликтов связаны с индивидуальными особенностями личности каждого человека. Многие исследователи ведущим критерием стрессоустойчивости выделяют такой процесс, как саморегуляция собственного поведения.

Сдача экзаменов, зачетов, защита курсовых проектов и выпускной квалификационной работы – все это, безусловно, источник стресса у студентов. Для борьбы со стрессовыми факторами во время экзаменационной сессии юноши и девушки применяют разнообразные способы совладания.

Совладание – это непрерывно модифицирующиеся умственные и поведенче-

ские усилия личности с целью возможности влияния на ее внешние или внутренние запросы.

Средствами формирования при этом выступают определенные способы и приемы, направленные на развитие индивида и его определенных сторон характера, представление их в заданной форме, в виде специфической идеи, образе.

Наиболее эффективным средством работы со студентами, на наш взгляд, является тренинг. Тренинг – это универсальный метод, направленный на изменение личностных качеств человека, который способствует личностному росту индивида.

Исходя из полученных эмпирических данных, нами была определена экспериментальная группа студентов, в которую включены респонденты с низким уровнем стрессоустойчивости и высоким порогом стресса, нуждающиеся в психологическом сопровождении.

Была разработана программа психологического сопровождения студентов, направленная на формирование стрессоустойчивости и снижения уровня стресса.

Далее была организована вторичная диагностика уровня стрессоустойчивости с использованием идентичного психологического инструментария.

Сопоставительный анализ результатов формирующего и констатирующего эксперимента позволил сделать вывод о том, что в контрольной группе испытуемых значимых изменений не было установлено. В экспериментальной группе респондентов количество студентов, с высоким уровнем стресса стало минимальным.

Сопоставление данных, полученных в ходе проведения формирующего эксперимента и до его реализации, свидетельствует о том, что в контрольной группе испытуемых значимых изменений уровня

стрессоустойчивости и достоверной вероятности развития стресса не установлено. Однако в экспериментальной группе количество испытуемых с высоким и средним уровнем стрессоустойчивости увеличилось, а количество студентов с высокой вероятностью развития стресса заметно уменьшилось.

По итогам повторной диагностики (тест «Анализ стиля жизни») в экспериментальной группе число лиц, которые

имели низкий уровень стрессоустойчивости, снизился. Большая часть студентов после тренинга уменьшила уровень тревожности, и уровень их стрессоустойчивости был на среднем и высоком уровнях.

При повторном проведении теста «Способы совладающего поведения» установлено, что напряжение по копинг-стратегиям снизилось и результаты заметно улучшились, в сравнении с контрольной группой.

Список литературы

1. Ефимова Е.А. Тема игры в творчестве Я.А. Коменского // Наследие Яна Амоса Коменского: взгляд из XXI века: материалы международного научно-практического форума (Санкт-Петербург, 7-8 июня 2017 г.). СПб.: Петершуле, 2017. С. 339-353.
2. Кэннон У.К. Телесные изменения в боли, голоде, страхе, страхе и ярости. Нью-Йорк, 1915. 211 с.
3. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 124 с.
4. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. М.: Политиздат, 1989. 303 с.
5. Плахтиенко В.А. Надежность в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1983. 176 с.
6. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
7. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. М.: Владос. 1999. 368 с.
8. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2011. № 1. Т. 10. 30 с.
9. Рейн Н.А. Социально-психологический тренинг как активного обучения // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. № 2. 53 с.
10. Тихомиров Т.С. Формирование стрессоустойчивости подростков. М.: СИП РИА, 2003. 88 с.
11. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
12. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2010. 651 с.
13. Иопенко А.В. Социально-психологический тренинг как метод развития общения // Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях: сборник материалов XVI всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Саранск, 2015. 216 с.
14. Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителя. М.: Просвещение, 2009. 255 с.
15. Кобзева О.В. Проявления копинг-поведения в юношеском возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. 237 с.

References

1. Efimova E.A. [The theme of the game in the work of Ya.A. Komensky]. *Nasledie Yana Amosa Komenskogo: vzglyad iz XXI veka. Materialy mezhdunarodnogo nauchnoprakticheskogo foruma* [The legacy of Jan Amos Komensky: a view from the XXI century. Materials of the International Scientific and practical forum]. St. Petersburg, Petershule Publ., 2017, pp. 339-353 (In Russ.).
2. Kennon U.K. *Telesnye izmeneniya v boli, golode, strahе, strahе i yarosti* [Bodily changes in the form of pain, hunger, fear, apprehension and rage]. N'yuYork, 1915. 211 p.
3. Sel'e G. *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Moscow, Progress Publ., 1979. 124 p.
4. Lebedev V.I. *Lichnost' v ekstremal'nyh usloviyah* [Personality in extreme conditions]. Moscow, Politizdat Publ., 1989. 303 p.
5. Plahtienko V.A. *Nadezhnost' v sporte* [Reliability in sports]. Moscow, Fizkul'tura i sport Publ., 1983. 176 p.
6. Vachkov I.V. *Psihologiya treningovoy raboty Soderzhat'nye, organizacionnye i metodicheskie aspekty vedeniya treningovoy gruppy* [Psychology of training work. Substantive, organizational and methodological aspects of conducting a training group]. Moscow, Eksmo Publ., 2007. 416 p.
7. Rogov E.I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psihologa* [A practical psychologist's handbook]. Moscow, Vldos Publ., 1999. 368 p.
8. Cerkovskij A.L. Sovremennye vzglyady na problemu stressoustojchivosti [Modern views on the problem of stress tolerance]. *Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta = Bulletin of the Vitebsk State Medical University*, 2011, no. 1, vol. 10. 30 p.
9. Rejn N.A. Social'no-psihologicheskij trening kak aktivnogo obucheniya [Socio-psychological training as an active learning]. *Vestnik social'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauk = Bulletin of Social and Humanitarian Education and Science*, 2014, no. 2. 53 p.
10. Tihomirov T.S. *Formirovanie stressoustojchivosti podrostkov* [Formation of stress tolerance of adolescents Formation of stress tolerance of adolescents]. Moscow, SIP RIA Publ., 2003. 88 p.
11. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow, Smysl Publ.; Eksmo Publ., 2005. 1136 p.
12. Rean A.A. *Psihologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti* [Human psychology from birth to death]. St. Petersburg, PRAJM-EVROZNAK Publ., 2010. 651 p.
13. Iopenko A.V. [Socio-psychological training as a method of communication development]. *Aktual'nye problemy nauki v studencheskih issledovaniyah. Sbornik materialov XVI vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Actual problems of science in student research: collection of materials of the XVI All-Russian student scientific and practical conference with international participation]. Saransk, 2015. 216 p. (In Russ.).
14. Kon I.S. *Psihologiya rannej yunosti: kniga dlya uchitelya* [Psychology of early youth: a book for teachers]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2009. 255 p.
15. Kobzeva O.V. *Proyavleniya koping-povedeniya v yunosheskom vozraste* [Manifestations of coping behavior in adolescence]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya = The vector of science of Tolyatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2011, no. 3, 237 p.

Информация об авторах / Information about the Authors

Тарасова Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коммуникологии и психологии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: nadia-79@bk.ru

Nadezhda V. Tarasova, Candidate of Sciences (Pedagogical), Professor of the Department of Communology and Psychology, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: nadia-79@bk.ru

Тимофеев Никита Сергеевич, преподаватель кафедры коммуникологии и психологии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: timofeew-kursk@yandex.ru

Nikita S. Timofeev, Teacher, Department of Communology and Psychology, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: timofeew-kursk@yandex.ru

Абдуллин Арслан Ильнурович, бакалавр кафедры коммуникологии и психологии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: KGTUP@mail.ru

Arslan I. Abdullin, Bachelor, Department of Communology and Psychology, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: KGTUP@mail.ru

К сведению авторов

1. К публикации в журнале «Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика» принимаются актуальные материалы, содержащие новые результаты научных и практических исследований, соответствующие профилю журнала, не опубликованные ранее и не переданные в редакции других журналов.

2. Авторы статей должны представить в редакцию журнала:

– статью, оформленную в соответствии с правилами оформления статей, представляемых для публикации в журнале;

– лицензионный договор;

– сведения об авторах (фамилия, имя отчество, место работы, должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, телефон, e-mail).

3. Бумажный вариант статьи подписывается всеми авторами, что означает их согласие на передачу Университету прав на распространение материалов статьи с помощью печатных и электронных носителей информации.

4. Редакция не принимает к рассмотрению рукописи, оформленные не по правилам.

5. Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.

6. Основной текст рукописи статьи (кроме аннотации и ключевых слов) набирают в текстовом редакторе MS WORD шрифтом «Times New Roman» размером 14 пт с одинарным интервалом, выравнивание по ширине. Поля с левой стороны листа, сверху и снизу – 2,5 см, с правой стороны – 2 см. Абзацный отступ – 1,5 см.

7. Схема построения публикации: УДК (индекс по универсальной десятичной классификации), фамилия и инициалы автора(ов) с указанием ученой степени, звания, места работы (полностью, включая адрес организации), электронного адреса (телефона), название (полужирный), аннотация (200–250 слов) и ключевые слова (5–10 слов), текст с рисунками и таблицами, литература. Авторы, название, аннотация и ключевые слова приводятся на русском и английском языках. Текст статьи должен быть структурирован по разделам:

- введение (постановка проблемы)
- результаты и обсуждение
- выводы

Например:

УДК 81-114.2

Н. А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Россия, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6) (e-mail: natalyach@mail.ru)

Социолингвистический обзор статуса русского языка на постсоветском коммуникативном пространстве

Дезинтеграционные процессы последнего десятилетия XX века, вызванные многоплановыми геополитическими факторами, привели к трансформации информационного поля на русском языке: в каждом из четырнадцати новых постсоветских государств...

Ключевые слова: социолингвистика; коммуникативная лингвистика; постсоветское пространство; статус русского языка; языковая ситуация.

8. При формировании текста не допускается применение стилей, а также внесение изменений в шаблон или создание собственного шаблона. Слова внутри абзаца следует разделять одним пробелом; набирать текст без принудительных переносов; не допускаются разрядки слов.

9. Для набора формул и переменных следует использовать редактор формул MathType версии 5.2 и выше с размерами: обычный – 12 пт; крупный индекс 7 пт, мелкий индекс – 5 пт; крупный символ – 18 пт; мелкий символ – 12 пт.

10. Рисунки и таблицы располагаются по тексту. Таблицы должны иметь тематические заголовки. Иллюстрации, встраиваемые в текст, должны быть выполнены в одном из стандартных форматов (TIFF, JPEG, PNG) с разрешением не ниже 300 dpi и публикуются в черно-белом (градации серого) варианте. Качество рисунков должно обеспечивать возможность их полиграфического воспроизведения без дополнительной обработки. **Рисунки, выполненные в MS Word, недопустимы.**

Рисунки встраиваются в текст через опцию «Вставка-Рисунок-Из файла» с обтеканием «В тексте» с выравниванием по центру страницы без абзацного отступа. Иные технологии вставки и обтекания **не допускаются.**

11. **Список литературы к статье обязателен** и должен содержать все цитируемые и упоминаемые в тексте работы (не менее 10). Список представляется в двух вариантах: традиционный (ГОСТ Р 7.05–2008) и дополнительный с переводом русскоязычных источников на латиницу и английский язык. Применяется транслитерация по системе BSI. Ссылки на работы, находящиеся в печати, не допускаются. При ссылке на литературный источник в тексте приводится порядковый номер работы в квадратных скобках.

12. В материале для публикации следует использовать только общепринятые сокращения.

Все материалы направлять по адресу: 305040, г. Курск, ул. 50 лет Октября, 94. ЮЗГУ, редакционно-издательский отдел.

Тел.(4712) 22-25-26, тел/факс (4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <http://www.swsu.ru/izvestiya/serieslingva>.

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <https://science.swsu.ru>.