

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

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

Том 13 № 4 / 2023

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

Vol. 13 № 4 / 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 23.12.2023

Дата выхода в свет 30.12.2023. Формат 60x84/8.

Бумага офсетная. Усл.печ.л. 29,0.

Тираж 1000 экз. Заказ 72.

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 23.12.2023.

Release date 30.12.2023. Format 60x84/8.

Offset paper. Printer's sheets: 29,0.

Circulation 1000 copies. Order 72.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	8
Феномен языка в контексте естественное-искусственное в процессе формирования научного дискурса: лингвофилософский аспект.....	8
<i>Андреева О. А.</i>	
Внутренняя речь сквозь призму вербальной интерференции.....	19
<i>Кружилина Т. В., Кружилин И. Б., Кружилина Л. Б.</i>	
Роль разных видов знаний в понимании текста при чтении (опыт экспериментального интерпретационного наблюдения).....	34
<i>Попадинец Р.В.</i>	
Категория значимости в этнопсихолингвистических исследованиях ценностей.....	51
<i>Адамова З. Г.</i>	
Неологизмы в поликодовом тексте имиджевой рекламы: некоторые особенности употребления в контексте медиасферы.....	64
<i>Анненкова А. В.</i>	
Способы выражения гендерного аспекта в лирическом тексте.....	82
<i>Громенко М.В.</i>	
Дифференциация подлежащего и дополнения во французском предложении: трудности перевода.....	89
<i>Звягинцева В. В., Кружилина Т. В.</i>	
Моделирование переводческих трансформаций: когнитивный аспект (на материале романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение»).....	98
<i>Пенькова А.В., Миронова Д.М.</i>	
Национально-культурное содержание китайских фразеологизмов	113
<i>Чэнь Сыфань</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	126
Обучение инофонов алгоритмам работы с общенаучным текстом: начальный этап подготовки.....	126
<i>Амелина И.О., Ковалева Т.В.</i>	
Авторские дидактические ресурсы по письменной практике как средство формирования навыков учебной автономии.....	140
<i>Дашкина А.И., Иванова Е.А., Ваничева М.Н., Соснина М.Н.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	164
Особенности глазодвигательных реакций при восприятии статичных изображений у юношей и девушек со склонностью к игровой компьютерной зависимости.....	164
<i>Кайдалова Д.А., Кузнецова А.А., Никитина Е.А.</i>	
Развитие лидерских способностей будущих конфликтологов в условиях вуза (социально-психологический аспект).....	176
<i>Иванова Т.В., Ананьева Н.Н.</i>	
Социально-психологические особенности полоролевой социализации детей разного возраста	190
<i>Будовская И.В.</i>	
Формирование эмоционального интеллекта и социорефлексии молодых педагогов как условие эффективной профессиональной деятельности.....	203
<i>Краснова Н.П., Крыжская Н.А., Шаталова Н.А., Якунина Т.В.</i>	
Проблема формирования копинг-стратегий по преодолению трудных жизненных ситуаций в студенческом возрасте.....	212
<i>Тарасова Н.В.</i>	
Отличительные характеристики деструктивных конфликтов в студенческой среде.....	229
<i>Тарасова Н.В., Дубков Д.М.</i>	
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ.....	250

CONTENT

LINGUISTICS.....	8
Phenomenon of Language in the Context of Natural-Artificial in the Process of Scientific Discourse Formation: Linguophilosophical Aspect.....	8
<i>Olga A. Andreeva</i>	
Internal Speech Through the Prism of Verbal Interference.....	19
<i>Tatiana V. Kruzhilina, Igor B. Kruzhilin, Lada B. Kruzhilina</i>	
The role of different types of knowledge in the text comprehension when reading (experience of experimental interpretative observation).....	34
<i>Roman V. Popadinets</i>	
Motivational and active salience in ethnopsycholinguistic studies of values.....	51
<i>Zoia G. Adamova</i>	
Neologisms in polycode text of image advertising: some peculiarities of the use in the context of media sphere... .	64
<i>Antonina V. Annenkova</i>	
Ways of expressing the gender aspect in a lyrical text.....	82
<i>Maria V. Gromenko</i>	
Differentiation of the Subject and the Complement in French Sentences: Difficulties of Translation.....	89
<i>Victoria V. Zviagintseva, Tatiana V. Kruzhilina</i>	
Modeling of translation transformations: cognitive aspect (on the material of Jane Austen's novel "Pride and Prejudice").....	98
<i>Anastasiia V. Penkova, Diana M. Mironova</i>	
PEDAGOGICAL SCIENCE.....	126
Teaching foreign speakers algorithms for working with a general scientific text: initial stage of preparation.....	126
<i>Irina O. Amelina, Tatiana V. Kovaleva</i>	
The Authors' Didactic Writing Practice Resources as a Means of Forming Learner Autonomy Skills.....	140
<i>Aleksandra I. Dashkina, Ekaterina A. Ivanova, Maria N. Sosnina, Maria N. Vanicheva</i>	
PSYCHOLOGY.....	164
Peculiarities of eye motor reactions during the perception of static images in boys and girls with a bend to computer gaming dependence.....	164
<i>Darya A. Kaydalova, Alesya A. Kuznetsova, Elena A. Nikitina</i>	
Development of leadership abilities of future conflictologists in university conditions (socio-psychological aspect).....	176
<i>Tatiana V. Ivanova, Natalia N. Ananyeva</i>	
Socio-psychological features of gender-role socialization of children of different ages.....	190
<i>Irina Budovskaya</i>	
Formation of emotional intelligence and social reflection of young teachers as a condition for effective professional activity.....	203
<i>Natalia P. Krasnova, Natalia A. Kryzhskaya, Nadezhda A. Shatalova, Tatiana V. Yakunina</i>	
The problem of developing coping strategies to overcome difficult life situations at student age.....	212
<i>Nadezhda V. Tarasova</i>	
Distinctive characteristics of destructive conflicts among students.....	229
<i>Nadezhda V. Tarasova, Daniil M. Dubkov</i>	
INFORMATION FOR AUTHORS.....	250

**Феномен языка в контексте естественное-искусственное в
процессе формирования научного дискурса:
лингвофилософский аспект**

О. А. Андреева¹ ✉

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

✉ e-mail: olafranc@yandex.ru

Резюме

Цель. Целью статьи является исследование феномена языка на различных этапах развития человеческого общества с позиции естественного-искусственного. Определяется роль и значимость воли и разума человека в процессе теоретического описания языка и практического овладения им не только в качестве средства общения, но и специфического пространства, обеспечивающего совершенство природы человека и создающего условия для сопоставления и анализа различных языков, осуществления научной деятельности и становления культуры в целом.

Методы. В ходе исследования применяется метод контекстуального, герменевтического, исторического и логического анализа теоретической деятельности и практических разработок по теме. В основулагается лингвофилософский подход к рассмотрению усилий и достижений человека в отношении языка и результатов того, что было получено посредством языка и способствовало развитию науки и искусства.

Результаты. В статье представлены основные этапы постижения человеком сути языков, их взаимосвязи и влияния на человеческий дух. Предлагается новый подход к пониманию феномена текста. При решении поставленных задач осуществлен теоретический анализ полученного новейшего опыта отечественных и зарубежных исследователей в области педагогики, методики, философии, психолингвистики и лингводидактики, а также полученный в ходе практической деятельности опыт автора.

Заключение. В конечном итоге определяется, что посредством естественно присущего по природе человеку языка в результате целенаправленной теоретической и практической деятельности, работы ума и духа формируется самосознание человека в естественно-духовно-исторической реальности, осуществляется программа развития человека и общества. Говорится о современном понимании текста как нового пространства для мышления и развития человека и общества в условиях постоянно меняющейся цивилизационной парадигмы.

Ключевые слова: язык; искусственное; естественное; текст, научный дискурс.

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

Для цитирования: Андреева О. А. Феномен языка в контексте естественное-искусственное в процессе формирования научного дискурса: лингвофилософский аспект // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 8-18. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-8-18>.

Статья поступила в редакцию 02.09.2023

Статья подписана в печать 16.10.2023

Статья опубликована 23.12.2023

Phenomenon of Language in the Context of Natural-Artificial in the Process of Scientific Discourse Formation: Linguophilosophical Aspect

Olga A. Andreeva¹ ✉

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

✉ e-mail: olafranc@yandex.ru

Abstract

Purpose of research is to study the phenomenon of language at various stages of the development of human society from the position of natural-artificial. The role and significance of the human will and mind in the process of theoretical building of language and practical mastery of it is determined not only as a means of communication, but also as a specific space that ensures the perfection of human nature and creates conditions for the comparison and analysis of various languages, the implementation of scientific activities and the formation of culture as a whole.

Methods. The research uses the method of contextual, hermeneutic, historical and logical analysis of theoretical activities and practical developments on the topic. It is based on a linguophilosophical approach to the consideration of human efforts and achievements in relation to language and the results of what was obtained through language and contributed to the development of science and art.

Results. The article presents the main stages of human comprehension of the essence of languages, their interrelation and influence on the human spirit. A new approach to understanding the phenomenon of text is proposed. In solving the tasks set, a theoretical analysis of the latest experience of domestic and foreign researchers in the field of pedagogy, methodology, philosophy, psycholinguistics and linguodidactics, as well as the author's experience gained in the course of practical activity, was carried out.

Conclusion. Ultimately, it is determined that through the language naturally inherent in man, as a result of purposeful theoretical and practical activities, the work of the mind and spirit, a person's self-consciousness is formed in the natural-spiritual-historical reality, a program for the development of man and society is carried out. It is said about the modern understanding of the text as a new space for thinking and development of man and society in a constantly changing civilizational paradigm.

Keywords: language; artificial; natural; text, scientific discourse.

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

For citation: Andreeva O. A. Phenomenon of Language in the Context of Natural-Artificial in the Process of Scientific Discourse Formation: Linguophilosophical Aspect. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 8–18 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-8-18>.

Received 02.09.2023

Accepted 16.10.2023

Published 23.12.2023

Введение

Новый поворот в изучении феномена языка, его происхождения, развития, роли в познании осуществлен в эпоху Просвещения. Еще в Новое время прослеживаются попытки определения языка человека как сферы *искусственного*, когда язык становится инструментом опредмечивания содержания научно-теоретического знания, методом постижения соот-

ношения человека и общества, разрешения антиномии *естественного* и *искусственного*, природы и культуры. Язык в данном контексте рассматривается не просто как средство общения, но как орудие формирования научного дискурса, как средство расширения сферы познания, как условие формирования новой действительности, как инструмент овладения новой реальностью (языки про-

граммирования, искусственный интеллект), как выражение «творческих перво-сил человека», как нечто большее, чем данная природой способность речи, как нечто необходимое для перехода к высшей ступени формулы «дикость-варварство-цивилизация». Человеческий разум определяет специфику постижения и теоретического описания языка, сопоставление и анализ различных языков. Позднее происходит определение понятия научного дискурса, современный анализ и переосмысление феномена *текст*. В современном мире распространение результатов исследований, обоснование теоретических изысканий и как следствие углубление знаний осуществляется посредством научного дискурса в форме лекций, научных статей и т.д. Эксперты в той или иной области осуществляют общение на высоком уровне, подразумевающим формирование «специальных языков», требующих особого изучения для использования на более низком уровне специализации с целью инициации, обучения и повышения квалификации обучающихся [1, с. 134]. Изучение иностранного языка большей частью осуществляется в условиях искусственной языковой среды, воссоздаваемой посредством различных средств обучения, и с помощью моделирования специфического иноязычного пространства, что позволяет рассматривать язык в лингвофилософском аспекте как нечто искусственное. Расширение профессионального языкового пространства, оперирование терминологией, искусство познания узкоспециального, в том числе иноязычного текста, выстраивание межкультурного диалога и связанное с этим духовное взросление человека приближают человека к достижению состояния просвещенности [2].

Изучением языка как формы мышления, сравнительным анализом языков, определением его природы и новым осмыслением слова «язык» занимались философы и лингвисты эпохи Просвещения В. Гумбольдт [3, 4], И.Г. Гердер [5],

Э. Б. Кондильяк [6]. В 20 столетии французский теоретик Мишель Фуко говорит о построении «истинного языка», открывающего новые условия возможности всякого языка, а также границы его значимости [7]. Ж. Деррида исследует историю развития графических знаков и значение их господства в процессе формирования западной культуры, моральный вопрос письма [8]. Также большой интерес представляет его деконструктивистский подход к понятию текста. Внимание современных исследователей направлено на изучение научного дискурса. Н. Н. Зяблова исследует дискурс и его отличие от текста [9, с. 223-225]. У И. Десме изложены основные категории научного дискурса [10]. Широкое рассмотрение феномена «текст» от античности до современности представлено у О. А. Андреевой [11, с. 22-28]. Исследование научно-технического текста в иноязычном пространстве и преодоление трудностей при работе с ним осуществляют Франсуаза Ольмо-Казевьель (на примере французского языка) [12, с. 141-158] и Н. В. Рейнгардт [13, с. 379-385]. Поскольку язык представляет собой сложный психический процесс, необходимо изучение сложных форм речевой деятельности, что представлено в трудах В. А. Пищальниковой [14, с. 749-761] и Н. И. Степыкина [15, с. 112-127]. Е. Ю. Мягковой рассматривается метод моделирования «внутренней опоры» в родном языке для «переноса» при овладении иностранным языком [16, с. 122-130].

Объектом исследования является феномен языка в контексте его осмысления человеком во внутреннем и внешнем мире и как формы мышления человека, требующей постижения и анализа, в процессе формирования научного дискурса. Предметом исследования выступают различные этапы постижения языка с целью разрешения антиномии «естественное – искусственное». Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач: 1) раскрыть ключевые

понятия *естественного* и *искусственного* в контексте развития языка; 2) рассмотреть актуальные характеристики научного дискурса; 3) выявить основные этапы развития языка при разрешении антиномии естественного и искусственного в процессе формирования научного дискурса.

Результаты и обсуждение

Разграничение того, что существует по природе, то есть естественно, и того, что связано с результатом практической деятельности человека, осуществляется еще с античности. Первые проявления рефлексии над языком, выражавшиеся в стремлении к осмыслению слов, восходят к Гесиоду и Гомеру. Античные мыслители в этимологическом анализе слова пытались постигнуть природу обозначаемого предмета. У софистов присвоением имени той или иной вещи не мог заниматься человек случайный, а только «мастер», «законодатель», понимающий природу вещей и владеющий искусством воплотить образ в буквах и слогах [17, с. 622, 390]. Мастерство законодателя заключается в представлении «нового знания», дающего возможность действия ума, что в Новое время определится как принцип *Cogito...* «Искусство» или «произведение» тем совершеннее, чем более оно оформлено в сознании «присвоителя имен», чем более компетентен «мастер имен», не просто владеющий техникой, как обычный ремесленник, но обладающий идеей, знанием природы вещей. А имя, данное «творцом», представляет собой некое орудие речи (*ὄργανον*). Античные мудрецы – искусные риторы и диалектики – умели «ловко ставить вопросы, а это выражается глаголом «говорить» (*εἰρᾶν*). «Тварность», искусственный характер имени доказывает и тот факт, что в разные эпохи меняется смысл наименования, присвоенного той или иной вещи. В диалоге Кратил [17, с. 630-631] рассматривается имя «демоны» (*δαίμονας*), коим Гесиод обозначал людей достойных и разумных, которым всё ведомо, назы-

вая их «ведомоны». «... достойному человеку после смерти выпадает великая доля и честь, и он становится демоном, заслужив это имя своей разумностью»:

После того как земля поколение это покрывала,

В благостных демонов все превратились они наземельных

Волей великого Зевса: людей на земле охраняют [17, с. 631, 398].

Также и законы, согласно античным мыслителям, устанавливаются «мудростью искусства». Представления, образ – «эйдос» внутри законодателя получают свое воплощение посредством языка в соответствии с его духовными и мыслительными запросами.

В Средние века познание окружающего мира опирается на Логос, позволяющий человеку иметь дело со словами как с вещами. Средневековая «культура текста», опираясь на логические суждения и дискурсивный рассудок, дает возможность постижения сокровенной тайны. В эпоху средневековья слово наделялось сакральным смыслом, на первом плане была проблема знака, символа. Познание, согласно Николаю Кузанскому, представляет собой деятельность, направленную на развертывание Логоса, имеющего значение и слова, и разума, что приближает человека к божественному образу мышления. Это период складывания нового типа мышления – естествонаучного. В христианском Средневековье всё есть *ens creatum* (сотворенно существе), следовательно, всё, что существует в Универсуме, могло трактоваться как *искусственное*. Человеку от природы дана способность речи, как устной, так и письменной, а после заключения последней в определенные рамки и правила осуществляется ее становление, что является своего рода искусством.

Новоевропейская наука развивается как своего рода исследовательское предприятие, как целенаправленная преобразующая деятельность. Появляется возможность исследовать *естественное* как

искусственно произведенный предмет, подлежащий изучению. Относительно языка Гоббс выделяет «естественные» и «искусственные» знаки. Во-первых, язык, представленный как знаковая система, являет собой одно из достижений искусственной реальности, позволяющей поддерживать правила существования общества в условиях «войны всех против всех». Во-вторых, язык являет собой *инструмент* опредмечивания содержания научно-теоретического знания. То есть соотносится со сферой *искусственного*. И в целом знание сближается с искусственным языком. Особая роль отводится письменной форме языка. Только регистрация посредством языковых знаков того, что человек открывает путем наблюдений и размышлений, приводит к сохранению и передаче технических знаний. Объективация знаний, язык человека (логос) – орудие, создающее любое концептуальное представление. Искусство доходить до общих непреложных правил, имеющее свою основу в словах, является основанием для науки. Система знаков дает возможность формулирования антрополого-онтологических проблем, осуществления анализа естественных явлений, установления порядка вещей, выхода за пределы «умопостигаемого пространства» [7, с. 123]. В оформлении результатов мышления заключается вторичность языка как знаковой системы. Мысль человека – это своего рода деятельность, язык в таком случае – искусственная конструкция для фиксации результатов этой деятельности. Язык соотносится с искусством, поскольку так же стремится изобразить нечто невидимое, идущее «изнутри». «Свет человеческого разума – это вразумительные слова, предварительно очищенные от всякой двусмысленности точными дефинициями» [18, с. 62]. Человек, по Гоббсу, используя общее значение слов, создает общие правила, соотносит с ними свою жизнь (иногда следуя ложным правилам и внушая их другим [18, с. 207]), обу-

словливая, таким образом, создание государства как искусственного конструкта. Такие науки как риторика, логика, «поэзия» выделяются Гоббсом как содержащие знание о воздействии речи и способные внушать ложные истины. Наряду с законами, обычаями, техникой, наукой и пр. язык называется у Гоббса искусственным образованием или «искусственным телом».

Позднее Кондильяк выявляет связь успеха науки с конструированием и распространением языковых знаков: «Успех гениев, обладающих от природы лучшей организацией, целиком зависит от достижений языка ибо слова играют ту же роль, что знаки в геометрии, а способ их употребления – ту же роль, что и методы исчисления» [6, с. 264].

В XVIII веке в языке определяется система флексий, посредством которых намечается анализ чистой грамматики, появляется фонетика и основы «сравнительной грамматики». Складывается некий внутренний механизм языков, «который определяет не только индивидуальность каждого языка, но также и его сходство с другими языками» [7, с. 314]. В эпоху Просвещения слово «язык» получает новое осмысление. Речь идет о метафорическом «языке науки», «языке природы» и т.д. Научный дискурс этого периода – это дискурс языка. Власть над языком дает возможность утверждения власти научного Разума (А.П. Огурцов). Язык рассматривается с точки зрения семиотики, которая была определена еще в 17 веке Джоном Локком. Меняется употребление знакомых слов, что придает языку новый характер. В познавательной деятельности в целях развития науки возникают такие понятия как «язык математики», «язык физики», «язык механики» и т. д., что позволяет отметить двойную роль языка – как анализируемый объект изучения и как метод и средство научного экспериментального познания. Поскольку знаково-семиотические структуры подвергаются натурализации и ста-

новятся свойствами естественных процессов, каждая из выделяемых в данную эпоху наук формирует и обогащает свой язык. Следует отметить сходство теории науки, где прослеживается стремление к описанию (например, естественная история), упорядочиванию (устранению спонтанности), и теории языка. Упорядочивание подразумевает правильное построение языка, где выделяются исходные элементы: обозначение, сочленение, деривация, предложение. Познание природы, согласно М. Фуко, подразумевает построение истинного языка, открывающего возможности всякого языка и определяющего границы его значимости. Один из основателей структурализма, Леви-Стросс, определяя взаимоотношение природы и культуры, человека и природы, особое внимание уделяет истории происхождения письменности. Исходя из формулы «дикость-варварство-цивилизация», состояние дикости отводится первобытному обществу (племени намбиквара в «Опыте о происхождении языков»), изображающему предметы. Знаки слов и высказываний характеризуют состояние варварства, а использование алфавита присуще цивилизованным народам. Для Ж.-Ж. Руссо наука и добродетель несовместимы вследствие происхождения первой из человеческих пороков: физика – из тщеславного любопытства, астрономия – из суеверий астрологии и т.д. Язык же, в частности, письмо представляется орудием насилия, власти и порабощения, поскольку используется для угнетения народа, создания несправедливых законов, противоречащих природной сущности людей и лишаящих их свободы. В данной ситуации можно рассматривать устную речь как *естественное*, а письменную как *искусственное*. Между тем письменная речь является ценной для развития народа в научном и духовном плане. «Языки создаются для того, чтобы на них говорили, а письмо служит восполнением к речи; есть и такие языки, которые существуют лишь в

письменном виде, на которых нельзя говорить; они свойственны только наукам и не имеют никакого применения в обычной жизни. Такова алгебра, таковым был, несомненно, и тот универсальный язык, к которому стремился Лейбниц» [8, с. 264]. Индивид, умеющий добывать знания посредством письменного языка и способный фиксировать результат своей умственной деятельности используя знаки, также в определенном смысле наделен властью, «так как обладатель его [письма] двояким образом влияет на других людей» [8, с. 275].

В современности возможность моделирования «языкового пространства», в том числе иноязычного, подтверждает особое место языка в контексте естественное-искусственное. Использование Интернет-ресурсов при правильной организации времени и умении грамотно работать с «гипертекстом», подверженным влиянию экстралингвистических факторов, предоставляет пользователю возможность научиться анализировать, сопоставлять и сравнивать, а также мыслить абстрактно и прогностически. Текст, понимаемый лингвистами как «акт применения естественного языка», для философии есть метафора, представляющая мир как текст (И. Кант) [11, с. 22]. Дискурс в эпоху структуралистов определяется как живое, актуальное и осознанное *представление* текста в опыте пишущих и читающих [8]. Современный текст выходит за рамки подобного представления. Текст в новых условиях вторичен. Он – искусственный продукт человеческих учреждений (мысль – тоже учреждение). Главное то, что происходит в сознании человека здесь и сейчас по закону мысли. М. Мамардашвили в качестве примера приводит театр: «Когда мы идем на спектакль – я беру идеальный случай, – мы знаем заранее текст. Все известно. Почему же нужен театр? Что происходит? Театр есть «машина» введения нас в то состояние, которое существует лишь тогда, когда исполняется. Казалось бы, записано в

тексте, стоит только прочесть, но понимание, если оно случается, происходит в театре» [19, с. 42]. Самым важным является деятельное состояние мысли, а не теория, представляющая собой «кусочек мыслительной системы», вовлекающий в себя знаки, т. е. язык [11, с. 27]. Знаки, посредством которых мы мыслим, согласно М. Мамардашвили, являются вторичным явлением.

Понятие профессионального дискурса свидетельствует о характере языка как специфической среды, дающей возможности для языковой и, следовательно, разумной деятельности. Языковая структура текстов научного дискурса настолько разнообразна и сложна, что с трудом поддается типологии и требует компетентностного подхода и долгого времени для ее освоения. Профессиональный дискурс – это пространство, в котором специалисты взаимодействуют: пишут, читают, слушают, творят и погружаясь в «искусственную» среду, где посредством естественно присущего механизма речи, накопленных знаний, аргументативной работы, ассоциативных связей и пр. расширяются рамки этого пространства за счет распространения результатов исследований и углубления знаний. Современные психолингвистические исследования научно доказывают эффективность количественного анализа речевых действий «как механизма порождения и актуализации смысла» и доказывая, что «слово задаёт направление репрезентации смысла и активирует психические, лексические и грамматические механизмы». [15, с. 125]. В. А. Пищальникова говорит о необходимости исследовать речевое действие «как механизм вербализации личностного смысла в актах функционального оперирования знаком» [14, с. 755–756]. В нашем контексте можно охарактеризовать категоризацию и схематизацию научного дискурса как разумное «действие» (М Хайдеггер), как целенаправленную и преобразующую *деятельность*, определяющую развитие культу-

ры, что соотносится со сферой «искусственного», стремящейся анализировать и эксплицировать естественные объекты реального мира. Классификация чего бы то ни было, являющаяся собой упорядочение на основе созданных в результате рациональной деятельности человека норм, правил и признаков осуществляется «искусственным» образом, благодаря работе «мастера» со стороны (Аристотель). Ещё у софистов затрагивался вопрос об отношении вещи и её наименования. Так можно выделить специализированный научный дискурс (научный журнал, специализированное учебное пособие), научно-образовательный или дидактический дискурс (учебник), научный популяризаторский дискурс (специальный обзор для инсайдерской аудитории), официальный научный дискурс (законодательные акты) и др. Инструментом доступа к иноязычным источникам является обязательное владение ключевой терминологией, как на родном, так и на иностранном языках, без чего невозможна научная коммуникация, равно как невозможно овладение компьютерной грамотностью без знания языков программирования. При этом требуются оптимальные технологические решения для реализации тех или иных подходов освоения и использования узкоспециализированного языка.

Е. А. Таныгина и др. в исследовании связи естественных (иностраных) языков и языков программирования высокого уровня рассматривают компьютерную лингвистику как одно из направлений прикладной лингвистики, «в котором для исследования языка и моделирования функционирования языка в тех или иных условиях, ситуациях и проблемных сферах разрабатываются и используются компьютерные программы, компьютерные технологии организации и обработки данных, а также вся сфера применения компьютерных моделей языка в лингвистике и смежных дисциплинах» [20]. В частности, авторов интересуют сходства и различия методов изучения ИЯ (иностранного языка) и ЯП (языков програм-

мирования). В ходе практического эксперимента испытуемые студенты Юго-Западного университета сравнивали методы изучения естественного языка и языка вычислительной техники, «так как они имеют опыт практического изучения как иностранного языка (ИЯ), так и ЯП» [20, с. 145]. По результатам анкетирования с помощью вопросов открытого типа испытуемыми была отмечена меньшая гибкость искусственных языков, «на выходе при изучении ЯП получаем технический продукт, а не передачу информации, как при обычных» [20, с. 152]. В данном случае определяется значимость искусственных языков для профессионального дискурса, поскольку анкетированные отметили существование в этих языках базовой конструкции, освоение которой позволяет создавать программы, код которых будет понятен программистам всего мира независимо от их естественного языка, на котором они говорят. Отмечаемое респондентами сходство ИЯ и ЯП состоит в необходимости соблюдения строгих правил в изложении и в знании первичных слов, фраз и их сочетаний. А принципиальным различием является недопустимость замещения команд в ЯП в отличие от возможного употребления синонимов в естественном языке. Изучение ИЯ требует погружения в естественную языковую среду, по мнению испытуемых. Изучение же ЯП не требует многолетнего изучения для овладения базовым уровнем, но при этом отмечается наличие большого объема логических операций. Но и в отношении ИЯ следует отметить некую «искусственность» для обучающихся, поскольку он так же, как и ЯП является выученным и освоенным посредством определенных методов и средств, а освоение, как правило, осуществляется в искусственно созданной языковой среде.

Выводы

Таким образом, становление научного дискурса как условие для достижения состояния просвещенности челове-

ством и его выхода на новые рубежи знания осуществляется в ходе гармоничного и целесообразного использования естественно присущей человеку способности речи в процессе преобразующей деятельности для сознательного формирования новой «искусственной» реальности и развития культуры в целом. Мера бытия человека, по Аристотелю, определяется степенью сформированности его разумной речи, «логосом» и «полисом».

В процессе освоения научного дискурса происходит овладение новыми компетенциями, подразумевающими умение рассуждения в форме письменной речи, что является самой сложной ступенью при осуществлении оценочно критического анализа проблемы. Вовлеченность в специфический дискурсивный процесс и осуществление эффективной деятельности обуславливается владением формируемыми в речевой деятельности операциями: морфологическими, семантическими, синтаксическими и артикуляторными (Н. И. Степыкин). Приобретение и использование речевых навыков в процессе профессионально-ориентированного дискурса на иностранном языке (чтение, письмо, аудирование, говорение) стимулирует когнитивные и психические усилия, формирует определенный заданный целеполагающими установками тип мышления, осуществляет научно-техническую аккультурацию, то есть способствует достижению состояния просвещенности. «Искусственная» роль языка состоит в его использовании в качестве инструмента «воздействия на человека и его духовное развитие» [21, с. 90].

Современный человек живет и действует в глобальном коммуникативном пространстве, определяющем межкультурный диалог. Язык выступает не только как естественно присущее средство общения, но как ключ к расшифровке кодов иной культуры (иностранной), как инструмент, предоставляющий доступ к специфическим сферам деятельности (категории дискурса): умственной (научный и профессиональный дискурс), чувствен-

ной и иррациональной (музыка, поэзия и т.д.), общественно-политической (публицистический, политический, экономический, дискурс СМИ) и т. д. Складывание определенной картины мира индивида напрямую связано с искусством овладения языком, искусством совершенствования природы человека. Метафизика текста в современном лингвофилософском понимании есть становление духа и разума человека. Современный текст это

новое пространство для мышления, новый законопорядок. Это не набор знаков, не искусственный конструкт, не искусственно сотворенный продукт для воздействия на сознание человека, а умственные и духовные усилия человека, постижение и совершенствование естественных законов бытия. Это пространство развития человека и общества в условиях постоянно меняющейся цивилизационной парадигмы.

Список литературы

1. 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.
2. Андреева О. А. Об изучении иностранных языков студентами юридического факультета и о просвещённости // Эволюция государства и права: история и современность. Сборник научных статей II Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию юридического факультета Юго-Западного государственного университета / отв. ред. С. Г. Емельянов. Курск, 2017. С. 473-474.
3. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М., 1985.
4. Гумбольдт В. О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам развития // В. А. Звегинцев. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. Ч. I. М., 1964. С. 80
5. Гердер И. Г. Избранные сочинения. М.- Л., 1959. С. 141
6. Кондильяк Э. Б. Соч. М., 1980. Т. 1. С. 264
7. Фуко М. Слова и вещи. М.: Прогресс, 1977. С. 314
8. Деррида Ж. О грамматологии. М., 2000, С. 264.
9. Зяблова Н. Н. Дискурс и его отличие от текста // Молодой ученый. 2012. № 4. С. 223-225. EDN OXPFFR.
10. Desmet I. Variabilité et variation en terminologie et langues spécialisées: discours, textes et contextes. In: Mots, termes et contextes. Paris: Éditions des Archives contemporaines et Agence universitaire de la Francophonie, 2006.
11. Андреева О. А. Текст как "ТЕСИС" от античности до современности // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник научных статей VI международной научно-практической конференции, Курск, 14–15 мая 2016 года. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2016. С. 22-28.
12. Olmo-Cazevieille Françoise. Des textes scientifiques et techniques aux scénarios pédagogiques / Synergies Europe. 2017. No. 12. P. 141-158
13. Рейнгардт Н. В. Трудности понимания иноязычного текста в контексте обучения иностранному языку в неязыковых вузах // Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сборник научных статей региональной научно-методической конференции, посвященной 55-летию Юго-Западного государственного университета и кафедры ин. языков, Курск, 04–05 октября 2019 года / Юго-Западный государственный университет. Курск, 2019. С. 379-385.

14. Пищальникова В. А. Интерпретация ассоциативных данных как проблема методологии психолингвистики // *Russian Journal of Linguistics*. 2019. Т. 23. № 3. С. 749–761. <https://doi.org/10.22363/2312-9182-2019-233-749-761>.
15. Степыкин Н. И. Потенциал применения формализованных параметров для моделирования речевого действия // *Научный диалог*. 2021. № 8. С. 112–127. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-8-112-127>. EDN AMLMEM.
16. Мягкова Е. Ю. Моделирование внутреннего метаязыка при обучении пониманию иноязычного текста // *Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. /под общ. ред. А. А. Залевской*. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. Вып. 6. С. 122–130.
17. Платон. Диалоги. Кратил. М.: Мысль, 1999. 862 с.
18. Гоббс Т. Левиафан. М., 1966. С. 62.
19. Мамардашвили М. К. Сознание и цивилизация. М.: Логос, 2004. 272 с.
20. Таныгина Е. А., Власова А. О., Миронюк Т. В. Экспериментальное исследование связи естественных языков и языков программирования высокого уровня // *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*. 2020. Т. 10, № 3. С. 142–159.
21. Андреева О. А. Некоторые аспекты просветительской деятельности в процессе овладения иностранным языком // *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*. 2020. Т. 10, № 2. С. 85–97.

References

1. 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.).
2. Andreeva O. A. [About learning foreign languages by students of the Law Faculty and enlightenment]. *Evolyuciya gosudarstva i prava: istoriya i sovremennost'. Sb. Nauchnyh statej II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Evolution of the State and law: History and modernity. Collection of scientific articles of the II International Scientific and Practical Conference]; ed. by S. G. Emelyanov. Kursk, 2017, pp. 473–474 (In Russ.).
3. Humboldt V. *Yazyk i filosofiya kul'tury* [Language and Philosophy of Culture]. Moscow, 1985.
4. Humboldt V. On the comparative study of languages in relation to different epochs of development. V. A. Zvegincev. *Istoriya yazykoznanija XIX-XX vekov v ocherkah i izvlecheniyah* [V. A. Zvegintsev. The history of linguistics of the XIX-XX centuries in essays and extracts]. Moscow, 1964, ch. I. p. 80 (In Russ.).
5. Herder I. G. *Izbrannye sochineniya* [Selected works]. Moscow, Leningrad, 1959. p. 141.
6. Kondilyak E. B. *Soch.* Moscow, 1980, vol. 1. p. 264.
7. Foucault M. *Slova i veshchi* [Words and things]. Moscow, Progress Publ., 1977. p. 314.
8. Derrida J. *O grammatologii* [About grammatology]. Moscow, 2000, p. 264.
9. Zyablova N. I. Diskurs i ego otlichie ot teksta [Discourse and its difference from the text]. *Molodoj ucheny = A Young Scientist*, 2012, no. 4, pp. 223–225. EDN OXPFFR.
10. Desmet I. *Variabilité et variation en terminologie et langues spécialisées: discours, textes et contextes*. In : *Mots, termes et contextes*. Paris: Éditions des Archives contemporaines et Agence universitaire de la Francophonie, 2006.
11. Andreeva O. A. [Text as "TESIS" from antiquity to modernity] *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sb. Nauchnyh statej VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Language for special purposes: system, functions, environment. Collection of scientific articles of

the VIII International Scientific and Practical Conference]; ed. by E. G. Bayankina, Kursk, 2016, pp. 22-28 (In Russ.).

12. Olmo-Cazeville, Françoise. Des textes scientifiques et techniques aux scénarios pédagogiques. *Synergies Europe*, 2017, no. 12, p. 141-158.

13. Rejngardt N. V. [Problems of texts understanding in process of studying of foreign languages at nonlinguistic colleges]. *Obuchenie inostrannomu yazyku: sovremennost' i perspektivy. Sb. nauchnyh statej regional. nauch.-metod. konf.* [Teaching a foreign language: modernity and prospects. Collection of scientific articles of the regional scientific method. conf.]; ed. by E.G. Bayankina. Kursk, 2019, pp. 379-385 (In Russ.).

14. Pishchalnikova V. A. Interpretaciya associativnyh dannyh kak problema metodologii psiholingvistiki [Interpretation of the associative data as a problem of methodology of psycholinguistics]. *Russian Journal of Linguistics*, 2019, vol. 23, no. 3, pp. 749-761 <https://doi.org/10.22363/2312-9182-2019-233-749-761>.

15. Stepykin N. I. Potencial primeneniya formalizovannyh parametrov dlya modelirovaniya rechevogo dejstviya [Potential of Using Formalized Parameters for Modeling Speech Action]. *Nauchnyi dialog = Scientific Dialogue*, 2021, no. 8, pp. 112-127. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-8-112-127>.

16. Myagkova E. Yu. [Modeling of the internal metalanguage in teaching understanding of a foreign language text]. *Slovo i tekst: psiholingvisticheskiy podhod. Sb. nauch. tr.* [Word and text: psycholinguistic approach. Collection of scientific tr.]. Tver', Tver. gos. un-t Publ., 2006, is. 6, pp. 122-130 (In Russ.).

17. Platon. *Dialogi. Kratil* [Platon. Dialogues. Kratil]. Moscow, Mysl Publ., 1999. 862 p.

18. Hobbes T. *Leviafan* [Leviathan]. Moscow, 1966. p. 62

19. Mamardashvili M. K. *Soznanie i civilizaciya* [Consciousness and civilization]. Moscow, Logos Publ., 2004. 272 p.

20. Tanygina E.A., Vlasova A.O., Mironyuk T.V. Eksperimental'noe issledovanie svyazi estestvennyh yazykov i yazykov programmirovaniya vysokogo urovnya [The Study of Foreign Languages and High Level Programming Languages. Mutual Correlation of Computational and General Linguistics]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2020, 10(3): 142-159.

21. Andreeva O. A. Nekotorye aspekty prosvetitel'skoj deyatel'nosti v processe ovladeniya inostrannym yazykom [Some aspects of educational activities in the process of mastering a foreign language]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 85-97.

Информация об авторе / Information about the Author

Андреева Ольга Александровна, кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: olafranc@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-6117-8895

Olga A. Andreeva, Candidate of Sciences (Philosophical) Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: olafranc@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-6117-8895

Оригинальная статья / Original article

УДК 81`23

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-19-33>

Внутренняя речь сквозь призму вербальной интерференции

Т. В. Кружилина¹✉, И. Б. Кружилин¹, Л. Б. Кружилина²¹Юго-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

Цель исследования состоит в анализе феномена внутренней речи в процессе выполнения заданий, провоцирующих возникновение эффекта вербальной интерференции, исследование которой представляется очень актуальным в современных учебных ситуациях, сопряжённых с многозадачностью. Предметом исследования является вербальная интерференция, часто возникающая при одновременном выполнении похожих заданий.

Методы. Для реализации цели и задач исследования авторами была разработана экспериментальная методика по созданию эффекта вербальной интерференции, включающая 4 этапа. На первом этапе проводилось прослушивание текста с мысленным проговариванием стихотворения. На втором этапе прослушивание текста сопровождалось параллельным порядковым счётом. На третьем этапе прослушивание текста сопровождалось параллельным внутренним воспроизведением заученного наизусть стихотворения. На четвёртом этапе текст прослушивался для контрольной сверки. В эксперименте участвовало 22 человека, студенты двух групп первого курса Юго-Западного государственного университета. Для эксперимента были отобраны описательные и нарративные тексты. В результате было собрано 176 протоколов расспросов респондентов экспериментатором и интроспекции испытуемых.

Результаты эксперимента свидетельствовали в пользу снижения показателей воспроизведения при введении дополнительного задания в перерыве между запоминанием и воспроизведением. Восприятие текстов на слух в условиях вербальной интерференции является затруднительным, но возможным, особенно в случаях с возрастанием автоматизации артикуляции.

Заключение. Экспериментальное исследование авторов позволило сделать вывод о зависимости внутренней речи от уровня сложности и характера решаемой задачи: внутренняя речь может иметь как развернутую, так и редуцированную форму. Механизм внутренней речи характеризуется скрытой вербализацией, которая является результатом всего онтогенетического развития индивидуальной языковой системы с интериоризацией как языка, так и других знаковых систем. Продуктом интериоризации выступает качественно новая когнитивная архитектура, в которой протекание большей части процессов становится возможным благодаря непосредственному участию внутренней речи.

Ключевые слова: когнитивная архитектура мозга; речевая способность; когнитивная деятельность; внутренняя речь; ретроактивное торможение; вербальная интерференция.

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. Внутренняя речь сквозь призму вербальной интерференции // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 19-33. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-19-33>.

Статья поступила в редакцию 14.09.2023

Статья подписана в печать 25.11.2023

Статья опубликована 23.12.2023

Internal Speech Through the Prism of Verbal Interference

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 analyze the phenomenon of internal speech when reconstructing the experimental situation of the verbal interference effect in the course of solving experimental problems requiring the participation of internal speech.

Methods. To reach the purpose and objectives of the research, the authors made up an experimental technique for creating the effect of verbal interference, which includes 4 stages. At the first stage, listening to the text was accompanied by the mental pronunciation of the poem. At the second stage, listening to the text was accompanied in parallel by an ordinal score. At the third stage, listening to the text was accompanied by a parallel internal reproduction of the poem memorized by heart. At the fourth stage, the text was listened to for control verification. The experiment engaged 22 people, first year students of two groups from Southwestern State University. Both descriptive and discursive texts had been selected for the experiment. As a result, 176 protocols of interrogations of the experimenter and introspection of the subjects were collected.

The results of the experiment showed in favor of a decrease in reproduction rates in situation of introducing an additional task in the break between memorization and playback. The interference effect takes place when similar tasks are presented.

Conclusion. The experimental study allowed to conclude that internal speech depends on the level of complexity and the nature of the problem being solved: internal speech can have both expanded and reduced forms. The internal speech mechanism is characterized by latent verbalization, which is the result of the entire ontogenetic development of an individual language system with the interiorization of both language and other sign systems.

Keywords: cognitive architecture of the brain; speech ability; cognitive activity; internal speech; retroactive inhibition; verbal interference.

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. Internal Speech Through the Prism of Verbal Interference. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 19–33 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-19-33>.

Received 14.09.2023

Accepted 25.11.2023

Published 23.12.2023

Введение

Работа развивает тему исследования, посвящённого психолингвистическим аспектам порождения и понимания текстового сообщения. В этой связи изучается роль метакогнитивной и метаязыковой деятельности в процессах формирования когнитивной архитектуры мозга, в частности, рассматривается феномен внутренней речи (далее, ВР – Т.К.), которую

многие исследователи условно называют «центральный игроком» мыслительного процесса. В современных исследованиях изучается роль обозначенного феномена в когнитивных процессах при мышлении и запоминании; сенсомоторные стимулы и реакции, определяющие данный процесс; степень вербальной интерференции и пр. (см. труды Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, А. Н. Соколова А. Н. Леонтьева,

А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии, П. Я. Гальперина, П. П. Блонского, Т. В. Ахутиной).

Интерес к изучению внутренней речи прослеживается ещё в античности. Так, Платон рассматривал мышление как разговор души с самой собой «о предмете своего исследования» [1]. Похожие идеи характерны также для средневековой и новоевропейской научной мысли, но они не могут претендовать на академичность в силу своей интроспективности. Более детальное изучение вопроса с применением научного инструментария – методов психологии – началось в двадцатом веке, когда представители вюрцбургской европейской школы и советские учёные провели целый ряд экспериментальных исследований с целью определить механизмы и функции ВР [1; 2; 3]. Учёных интересовало, какова роль обозначенного феномена в когнитивных процессах при мыслительных операциях, какова роль внутренней речи в процессах запоминания и забывания; какие сенсомоторные стимулы и реакции определяют данный процесс; какова роль вербальной интерференции при выполнении похожих заданий. Полученные результаты только «приоткрыли завесу тайны», они были очень общими и предварительными, но уже можно было утверждать со всей очевидностью, что ВР является «центральным игроком» мыслительного процесса. Было установлено, что 1) качество мышления изменяется при вербальной интерференции; 2) ВР почти всегда сопутствует мускульная активность.

Первые успехи в изучении ВР дали начало целому направлению в отечественной психологии. Л.С. Выготский в своей новаторской работе «Мышление и речь» представил революционный для того времени подход к вопросам детского развития и речевого онтогенеза в частности [1]. Был затронут вопрос структуры и этапов формирования ВР. Учёный констатировал отличие структур ВР и обычного высказывания, особо отметив, что

онтогенез ВР коррелирует с развитием ВПФ (высших психических функций) индивида ВПФ индивида, и она проходит тот же путь – от интерпсихического – к интрапсихическому. По своей форме ВР является бессвязной и отрывочной; она фонетически редуцирована до начальных фонем исходных слов; синтаксически она предикативна, семантически – идиоматична и перегружена. В речемыслительной деятельности, согласно Л.С. Выготскому, ВР крайне функциональна – она участвует в извлечении информации, её анализе и запоминании; при порождении речи включаются функции планирования и саморегуляции. Таким образом, ВР обеспечивает качественное усложнение когнитивной деятельности.

Идеи Выготского были развиты учёными отечественной лингвистической, психологической, психолингвистической и философской школ. Так, обзор основных идей и выводов по накопленной базе исследований предложен С. Ю. Бородаев в его монографии «Язык и познание: Введение в пострелятивизм» [4]. Автор отмечает, что в западной научной традиции вопрос ВР исследован довольно поверхностно (в отличие от вопроса эгоцентрической речи), что классическая когнитивная наука на западе практически обошла стороной роль механизма ВР в речемыслительной деятельности, тогда как в нашей стране идеологическая концепция языка как «непосредственной действительности мысли», предложенная Марксом и Энгельсом, которая была созвучна идеям правящего аппарата, дала старт новому направлению исследований. Генезису ВР, её функциям, структуре и роли в когнитивной деятельности также посвящена работа А. Н. Соколова «Внутренняя речь и мышление» [2], в которой развивается идея Л. С. Выготского о том, что ВР есть продукт интериоризации речи внешней. Согласно его теории, высшие когнитивные функции социально обусловлены и проявляются изначально во внешнем экстракогнитивном контек-

сте – структуры памяти, внимания, воли, способность к категоризации и образованию концептов проходят поэтапную интериоризацию, путь от внутреннего индивидуального к внутреннему индивидуально более высокого порядка через внешнее (см. также [5; 6; 7; 8; 9]). В этом контексте автором реализуется попытка решения проблемы дуализма «индивидуального» и «социального» или «сознания» и «поведения» и делается вывод о поэтапном формировании ВР через речь эгоцентрическую, появляющуюся как результат обработки ребёнком внешних инструкций окружающих его взрослых людей [10]. Человеческое участие является огромной движущей силой, когда посредством контроля поведения ребёнка и регулирования его деятельности взрослыми ребёнку прививается способность анализировать собственную деятельность, давать себе инструкции и выражать это во внешней речи (см. также [11]). Период эгоцентрической речи очень подробно исследован и описан, поскольку получение экспериментального материала не требует создания особых экспериментальных условий, лишь фиксирование речи ребёнка для последующего психологического анализа [12; 13; 14]. Роль этапа эгоцентрической речи в онтогенезе невозможно переоценить, так как она (эгоцентрическая речь) выступает драйвером развития речемыслительной деятельности, выполняющая регулирующую, контролирующую и исполнительную функции, обеспечивая формирование процессов метаязыковой и метакогнитивной деятельности, осознания своего внутреннего и чужого внешнего, понимания и планирования деятельности с движением от одной задачи к другой [15]. Таким образом, возникновение эгоцентрической речи иллюстрирует процесс формирования качественно новой когнитивной архитектуры [4]. Период формирования эгоцентрической речи растягивается на первые пять-шесть лет жизни ребёнка, но в процессе интериоризации она не исчезает бесследно и может

возникать спонтанно во взрослом возрасте, что отнюдь не является странностью или патологией [1]. ВР формируется в раннем детстве, но существует в форме, которую П. П. Блонский охарактеризовал как «симультанная репродукция», или «эхолалия» [16].

Следует отметить, что и эгоцентрическая речь, и речь внутренняя не обладают фиксированной структурой и зависят от самых разных факторов, например, стадии развития индивида, сложности выполняемого задания, тяжести когнитивной нагрузки, общего уровня образованности индивида, культурологических факторов и пр. [1]. Так, отмечено, что менее грамотные индивиды чаще обращаются к эгоцентрической речи. Важным моментом является то, что эгоцентрическая речь необязательно будет вербальной. Так, носители жестовых языков и хомсайнеры повсеместно пользуются данным когнитивным механизмом [4].

Отметим, что основные представления о ВР, существующие на сегодняшний день в психолингвистике, были заложены Л. С. Выготским. Между тем, некоторые его идеи подвергаются вполне обоснованной критике. Отмечается, например, что учёный преувеличил степень предикативности и редуцированности ВР [4]. Далее, как констатировал Б. Г. Ананьев, «формы внутренней речи, их механизмы и фазы процесса всегда своеобразны в зависимости от того, в какой речевой деятельности они формируются» [17, с. 367]. Согласно учёному, структура ВР зависит от вида познавательного задания. Она бывает и предикативной, и субстантивной: «Предикативной является внутренняя речь, уже опирающаяся на известную предметность мысли. Напротив, когда предмет еще не опознан или не узнан в восприятии, не намечен в мысли, внутренняя речь субстантивна» [17, с. 336]. Согласно этой идее, можно рассматривать ВР как «систему нулевых синтаксических категорий» [17].

Б. Г. Ананьев также отметил, что разные виды ВР характеризуются разным уровнем редуцированности: от начальных малодифференцированных форм до полного внутреннего говорения. Данное явление разделения имплицитной вербализации на два полюса было развито в последующих работах Б. Г. Ананьева и других исследователей (например, в модели порождения речи А. А. Леонтьева и Т. В. Ахутиной, в работах А. Н. Соколова). Судя по всему, предикативность и смысловая насыщенность характерны для редуцированной формы ВР, а развёрнутая форма ВР напоминает речь внешнюю.

Согласно Л. С. Выготскому, функционально эгоцентрическая речь и ВР очень близки. Первая имеет интеллектуальные, регулирующие и экзекutive функции, она «становится мышлением в собственном смысле слова, т. е. принимает на себя функцию планирующей операции, решения новой задачи, возникающей в поведении» [1, с. 93]. Вместе с интериоризацией возникает новая когнитивная архитектура, которую характеризует повышенный уровень контроля и качественно новые репрезентативные возможности. В данном виде «внутренняя речь участвует в протекании почти всех форм психической деятельности человека» [3, с. 25].

Функции ВР определяются согласно рассматриваемому типу деятельности. В отечественной и зарубежной когнитивной психологии и когнитивной лингвистике накоплена обширная база исследований по теме функционирования когнитивной архитектуры индивида (см. труды Е. С. Кубряковой, Б. М. Величковского, В. З. Демьянкова, Н.Н. Болдырева, Ю.Г. Панкраца, В. В. Петрова, И. А. Стернина, В. И. Карасика, Ч. Филлмора, Р. Лэнекера, Л. Талми, Дж. Лакоффа, М. Джонсона, М. Тёрнера, Г. Раддена и многих др.). Отмечается, что ВР принимает участие почти во всех когнитивных процессах. Так, она необходима при решении логических и наглядно-образных задач, при

использовании математического счёта, при запоминании как концептуальной, так и вербальной информации. Далее, ВР является главным «исполнителем» метакогнитивной и метаязыковой деятельности. Анализируя достояние советской психологии в этой предметной области А. Верани замечает: «Внутренняя речь является инструментом мышления и инструментом регуляции. Регуляция относится к таким аспектам, как ориентировка, апперцепция, рефлексия, регуляция поведения, планирование и решение задач. Кроме того, внутренняя речь влияет на все аспекты обработки языка (продуцирование и восприятие). И, наконец, внутренняя речь является ответственной за формирование сознания, волевых актов и личности» [18, с. 15].

Роль ВР в когнитивных процессах, связанных с контролем и волевым актом, отмечал ещё А. Р. Лурия: «...волевой акт начинает пониматься не как первично духовный акт и не как простой навык, а как опосредованное по своему строению действие, опирающееся на речевые средства» [3, с. 138–139]. Учёный выявил, что функция когнитивного контроля обеспечивается передними отделами коры головного мозга, а именно префронтальными зонами, и хотя поражение этих отделов не вызывает дефектов речи внешней, оно искажает структуру волевого акта и целенаправленной речемыслительной деятельности. На примере лечения больных с подобными поражениями учёный отмечал, что у них могли сохраняться привычные движения и действия, но в ситуациях, требующих не клишированных речевых реакций и действий, а сложноорганизованной программы, задействующей механизм волевого акта с опорой на ВР, у таких больных обнаруживалась обширная патология, нетипичная для больных с другой локализацией проблемы. При этом характерны изменения произвольного поведения в области мотивации. Такие пациенты могут игнорировать голод и жажду, оставаясь целыми днями

в постели. Регулирующая функция речи оказывается нарушенной, тогда как ситуативная коммуникация сохраняется. То есть во всех случаях причиной поведенческих нарушений, появляющихся при поражении лобных долей мозга, оказывается нарушение произвольного сложно-организованного, программированного акта. Экспериментально установлено, что при поражении лобных долей мозга оказывается нарушенной способность к организованному с помощью ВР действию, способность, которая в норме формируется в онтогенезе к 4 годам [3, с. 145]. Роль ВР в когнитивной архитектуре также подробно рассматривается в классической работе А. Н. Соколова [2]. Именно эта работа, несмотря на то, что написана она была более полувека назад (но не потеряла при этом своей новизны и актуальности), именно эта работа стала прототипом нашего исследования ВР.

Эффект интерференции, который описывается в психологии как «феномен снижения показателей эффективности нового поведения после выполнения дополнительной задачи» [19], предположительно, был впервые представлен в работе Г. Мюллера и Ф. Шуманна в 1894 году (см.: [20]). Результаты описанных в работе экспериментов свидетельствовали в пользу снижения показателей воспроизведения при введении дополнительного задания в перерыве между запоминанием и воспроизведением. Это явление было названо ретроактивным торможением (действующее в отношении прошлого торможение – снижение ассоциативности ответов, сформированных до этого). Ч. Осгуд отмечал, что термином «интерференция» более правильно обозначать феномен поведения (эффекта), а торможение – это процесс, лежащий в его основе [11]. Такое же значение даёт авторам данной работы понятию «интерференция», под ним подразумевается «эффект интерференции», интерпретируемый согласно показателям поведения.

Изучение эффекта интерференции сопряжено с трудностями, так как этот процесс как таковой скрыт от непосредственного наблюдения. Исходя из этого эффект данного феномена рассматривается как средство для изучения различных психологических (памяти, внимания, поведения) и психолингвистических (в нашем случае – внутренней речи) процессов и конструктов. Эффект интерференции «подсвечивает» внутренние процессы, происходящие в ситуациях многозадачности или при наличии противоречащих друг другу требований. С содержательной стороны интерференция показывает уровень структурированности психического и становится очевидной при похожих интерферирующих формах поведения [19]. Исходя из этого, данный феномен принято рассматривать в качестве признака субъективного сходства заданий [21; 22]. Следует отметить, что психологические и нейробиологические исследования, проводимые с рассмотрением эффекта интерференции, практически не имеют точек соприкосновения, так как предметом изучения выступают абсолютно разные явления [23]. Именно поэтому интерференция чаще рассматривается как методика, нежели как предмет исследования. Это объясняет тот факт, что процессы, находящиеся в основе данного феномена, не вызывают исследовательского интереса. Нас заинтересовали вопросы, почему новый сформированный опыт, который очень схож с предшествующим, может затруднять проявление последнего, почему обучение способно вызывать забывание, как проявляется феномен ВР при интерференции.

Материалы и методы

Исходя из цели данной работы, которая состоит в анализе феномена ВР в процессе реконструирования экспериментальной ситуации возникновения феномена интерференции в ходе решения экспериментальных задач, требующих участия ВР, нами был инициирован пси-

холингвистический эксперимент на создание ситуации возникновения интерференции.

В работах, описывающих эффект интерференции, отмечается, что при отсутствии сходства между заданиями данный эффект не обнаруживается [24; 25; 22]. Для его возникновения необходимым условием является сходство заданий, они должны быть похожими с точки зрения субъекта. Исходя из этого в экспериментальной ситуации используется формальное сходство, заранее определённое известными отношениями объектов в предметной области.

Задачей нашего эксперимента было проверить теорию о невозможности понимания речи без её воспроизведения во внутреннем ментальном пространстве, другими словами, является ли восприятие речи слуховым процессом или оно предполагает моторное действие.

Для реализации нашей цели и задач авторами было создано задание на вербальную интерференцию, состоящее из четырёх пунктов. В эксперименте участвовало 22 человека, студенты двух групп первого курса Юго-Западного государственного университета. На первом этапе проводилось прослушивание текста с мысленным проговариванием стихотворения. На втором этапе прослушивание текста сопровождалось параллельно порядковым счётом. На третьем этапе прослушивание текста сопровождалось параллельным внутренним воспроизведением заученного наизусть стихотворения. На четвёртом этапе текст прослушивался для контрольной сверки. Для эксперимента были отобраны как описательные, так и дискурсивные тексты. В результате было собрано 176 протоколов расспросов экспериментатора и интроспекции испытуемых.

Результаты и обсуждение

Прокомментируем этапы эксперимента. При прослушивании текста с параллельным произнесением стихотворе-

ния у всех участников наблюдались сложности с восприятием в процессе артикуляции. Наблюдалось раздвоение внимания между воспринимаемым текстом и произносимым стихотворением. Имела место так называемая «сенсорная афазия», когда слова превращаются в непонятный звуковой шум, их слышат, но смысл остаётся неясен. Но в отдельные моменты автоматизированной артикуляции при чтении стихотворения участники эксперимента могли понимать смысл отдельных фраз. Об этом свидетельствуют результаты интроспекции испытуемых, отражённые ими впоследствии в протоколах расспросов экспериментатора. На следующих сессиях при частичной автоматизации испытуемые были способны одновременно слушать речь и частично воспринимать смысл того, о чём сообщалось в прослушиваемом тексте. Запоминание слышимого при этом было практически невозможно, появлялся эффект «мгновенной амнезии», когда фраза воспринимается на слух и понимается, но почти мгновенно забывается.

На втором этапе участники эксперимента прослушивали текст при одновременном порядковом счёте. Это задание было выполнено без особых затруднений всеми испытуемыми. Восприятие текста было адекватным, имела место даже некоторая рефлексия над услышанным.

На третьем этапе участники эксперимента слушали читаемый текст и одновременно произносили заученное до автоматизма стихотворение. У каждого испытуемого стихотворение было своё. Накануне эксперимента студенты получили задание повторить стихотворение, которое они хорошо знают наизусть. Как и в случае с порядковым счётом, восприятие речи оказалось незатруднённым, многие испытуемые запомнили слышимый текст.

Четвёртый этап был контрольным прослушиванием текста.

Таким образом, эффект интерференции действительно присутствует при

предъявлении схожих заданий. Восприятие текстов на слух в условиях вербальной интерференции является затруднительным, но возможным, особенно в случаях с возрастанием автоматизации артикуляции. Мы, вслед за другими учёными, предполагаем, что привычка работать и отдыхать, находясь в условиях многозадачности, у современных молодых людей, коими являлись испытуемые, формируется в современных условиях информационного перенасыщения, когда им приходится отслеживать большие объёмы информации, поступающие одновременно из разных источников (например, в ситуации, когда одновременно работают и отслеживаются компьютер, телефон, работающий фоном телевизор и пр.) [13; 26].

Мы не проводили серию дополнительных экспериментов на вербальную интерференцию, описанную в работе А. Н. Соколова «Внутренняя речь и мышление» [2]. Приведём данные из указанного источника. Учёный экспериментально доказал, что данный эффект отрицательно влияет на математический счёт, чтение и перевод текстов на иностранном языке, на запоминание ассоциаций, слов, отдельных слогов, изображений. Объяснением называется зависимость структуры и функций ВР от вида задания. Согласно учёному, оправданно выделить два типа внутренней речи. В случае, когда необходимо запомнить уже известную информацию, «зафиксировать концепты», ВР становится редуцированной, и вербальная интерференция не служит препятствием. В случае, когда необходима качественная внутренняя трансформация, переработка воспринимаемого материала (анализ, подключение баз данных – знаний и опыта, математические и логические операции и пр.), ВР имеет развёрнутую форму, при этом вербальная интерференция «мешает» функционированию механизма ВР.

Анализ экспериментального материала позволил отметить некоторые осо-

бенности. Так, по результатам интроспекции была отмечена отрывочная и сокращённая артикуляция слов при угнетении речедвижений. Отдельные слова, воспроизводимые внутренне, имели сокращённую, обрывочную форму, а некоторые и вовсе представляли собой лишь «намёк» на слово, выраженный каким-то элементом артикуляции. Роль таких слов, воспроизводимых во внутреннем пространстве, была достаточно велика – они являлись конденсированным выражением отдельных смысловых образований [27; 28]. Иногда эту роль на себя брали возникающие образы, не обладающие фиксированным конкретным значением, но приобретающие оное в связи со слышимым текстом [29]. То есть расширение значения во ВР может носить почти неограниченный характер, границей в данном случае является лишь конечность «строительного материала», определяемая ограниченностью базы индивидуального опыта и знаний. Но и здесь конечность и ограниченность – понятия относительные, поскольку эвристичность как когнитивная способность имеет поистине неограниченные возможности в обращении с ограниченным количеством индивидуального когнитивно-языкового материала. Этот процесс описал ещё Н. И. Жинкин, подтвердил его валидность и Н. И. Соколов: «То, что воспроизводится в нашей внутренней речи, есть не более как очень сокращённая речевая схема, элементы которой, являясь носителями обобщённого смысла, становятся, метафорически говоря, как бы «квантами» – сгущёнными частичками языка – мысли. Благодаря такому сокращённому выражению мыслей во внутренней речи имеется возможность быстро сближать и сопоставлять различные группы мыслей, а из сопоставления и обобщения их могут возникать в одно «неуловимое» мгновение новые мысли, новые смысловые комплексы. Внезапность и быстрота появления мыслей, обычно кажущаяся столь загадочной, становится возможной именно благодаря

наличию у нас больших комплексов мыслей, выражаемых незначительными намеками речи... Мысль может предшествовать устной или письменной речи, так как та и другая разворачиваются сравнительно медленно, она может опережать внутреннюю речь – рассуждение, но никогда не опережает той сокращенной формы внутренней речи, которая выражает описанные здесь комплексы [2, с. 100–101]. То есть мысль совершается в сокращённых элементах, символах внутренней речи, и только при наличии волевого умственного усилия на удержание этой речевой схемы, когда мы «думаем» эту мысль, она обретает привычную словесную форму, готовая затем излиться во внешний мир.

Проанализировать эффект словесной интерференции можно также электромиографическими методами, которые позволяют отследить едва уловимое напряжение в артикуляционной мускулатуре во время умственной активности. Такая скрытая работа речевого артикуляционного аппарата присутствует во время чтения про себя, в деятельности перевода, при решении математических задач, в момент слушания и припоминания информации. Возбуждение мускульной активности происходит при повышении сложности задания либо при возникновении необходимости закрепить воспринятый материал. Автоматизация процесса ведёт к затуханию скрытой артикуляционной активности [2].

Приведём примеры из серии экспериментов Н. И. Соколова, касающиеся арифметического счёта и припоминания. С началом счёта на машинном оборудовании фиксируются мощные всплески речедвигательных потенциалов, которые постепенно затухают. При сопоставлении картины артикуляционного напряжения с интроспективными данными испытуемых становится понятно, что первоначальная интенсивная всплеска приходится на момент получения задания и фиксирования его вниманием. Задание, содержащее

арифметический пример на деление 216 на 3, было мысленно проговорено испытуемым несколько раз: «216 на 3». Дальнейшее увеличение амплитуды колебаний соответствовало последовательному рассуждению с применением индивидуальной схемы вычисления (которая является, впрочем, наиболее подходящей схемой, упрощающей процесс деления): «21 на 3...7...70...6 на 3...2...72». Дискретный ход рассуждения в данном случае очевидно согласуется с прерывистыми мускульными напряжениями губ, наиболее отчётливыми в момент фиксирования задания, вычисления и мысленной формулировки ответа.

В данном эксперименте очень показательно проявляются индивидуальные различия испытуемых. Уровень их математической подготовки определяет степень автоматизации процесса счёта, что подтверждают данные миографической аппаратуры – быстро считающие участники эксперимента показали слабую артикуляционную импульсацию или полное отсутствие оной при решении совсем простых задач, тогда как медленно считающие испытуемые показывали всплески речевой активности на протяжении всего процесса решения задачи.

Электромиограммы артикуляционных напряжений также ясно показывают релевантность процесса припоминания устойчивости ранее сформированных связей. Очевидно, что при недостаточно устойчивых связях припоминание – это довольно долгий процесс восстановления некогда усвоенной информации, сопровождаемый часто элементами рассуждения. Приведём второй обещанный пример. Испытуемую К., неоднократно посещавшую лабораторию, спросили, на каком этаже она (испытуемая) находится. Это задание вызвало сложности, и чтобы ответить, она посчитала в уме этажи. Осцилограмма зафиксировала в момент умственного напряжения всплеск артикуляционного напряжения языка и губ. Показательно, что ответ на подобный вопрос

четыре дня спустя не обнаружил заметного увеличения артикуляционных напряжений [2].

Артикуляционная активность фиксируется также в заданиях на наглядно-образное мышление, например, в экспериментальной сессии Н. И. Соколова с использованием прогрессивных матриц Равенна. Матрица представляла собой рисунок с недостающим элементом и набор из нескольких фрагментов, один из которых являлся недостающим элементом рисунка. Матрицы варьировались по уровню сложности, этих уровней было пять. При выполнении задания на составление целого рисунка испытуемые использовали внутреннюю вербализацию (кроме простейших уровней), которая отражалась в артикуляционной активности, растущей по мере усложнения задания. Вербализация наблюдалась при опознании признаков фигур, фиксации промежуточных результатов отбора необходимого фрагмента и окончательного решения относительно гармоничности составленного рисунка. Здесь Н. И. Соколов делает очень важный вывод о наличии вербального компонента в невербальном задании. По мнению учёного, это позволяет классифицировать наглядно-образное мышление как наглядно-образно-словесное: «...реальный процесс мышления в любом случае – будет ли это решение вербальных или наглядных задач – всегда связан с языком, хотя в отдельные моменты, или фазы, этого процесса речевые действия и могут отсутствовать (быть заторможенными). Однако у нас нет никаких оснований отрывать одну фазу мышления от другой и делать вывод о наличии безязыкового мышления. Такой вывод был бы ничем не оправданным допущением, так как нельзя подменять процесс мышления в целом одной какой-либо его фазой. По этой же причине нельзя и идентифицировать мышление с речью, так как мышление содержит в себе не только речевую, но и неречевую (наглядную или оперативно-предметную) фазу действия,

которая обычно сопровождается некоторым торможением речевых процессов» [2, с. 208].

В результате анализа миографических данных Соколов отмечает ещё одну важную особенность. Как показали эксперименты, напряжение артикуляционной мускулатуры во время умственной деятельности не является постоянным, усиливаясь или ослабляясь под действием различных факторов. Электромиограммы констатируют «квантовый» характер артикуляционной импульсации. В момент умственной активности отмечаются «всплески» импульсации, разделённые определёнными интервалами. Общий тонус артикуляционной мускулатуры при этом постоянно увеличивается. Учёный считал это свидетельством наличия двух связанных между собой фаз электроактивности: тонической, которая не сопровождается речедвигательными фиксациями; фазической, которая сопровождается речевыми движениями. Тонический компонент имеет все основания рассматриваться как фоновый, а фазический имеет отношение к беззвучной артикуляции слов. Идея учёного состояла в том, что тонический компонент является отражением корреляции словесных раздражителей и раздражителей из блока восприятия, итогом которой является словесная классификация последних. Другими словами, при восприятии сенсорного материала и наглядном мышлении происходит имплицитная словесная категоризация этого материала. Согласно Соколову, «...здесь дело не просто в речевых кинестезиях самих по себе и не в простом проговаривании слов вслух, шёпотом или про себя, а в образовании обобщённых межанализаторных связей на речевой кинестетической базе» [2, с. 227]. Факт наличия двух компонентов речевой активности (тонического и фазического) может свидетельствовать, считает учёный, в пользу существования двух видов ВР: «...относительно развёрнутой, характеризующейся частыми вспышками ре-

чедвигательной импульсации, и относительно свёрнутой, или редуцированной, характеризующейся преимущественно тонической речедвигательной импульсацией с редкими фазическими всплесками. При таком взаимодействии тонической и фазической электроактивности редукция внутренней речи относится только к фазическому компоненту, тогда как тонический компонент остаётся постоянно действующим фактором, исключающим всякие основания для теорий «чистого» мышления, или мышления «чистыми значениями», которые, с этой точки зрения, являются не больше чем заблуждениями интроспекции» [2].

Выводы

В результате нашего исследования феномена ВР были подтверждены постулаты отечественной психолингвистической школы о том, что ВР характеризуется разнообразными формами и реализуемыми возможностями в повседневной деятельности – от когнитивного контроля до решения мелких интеллектуальных задач. Не вызывает сомнения, что ВР связана с когнитивными операциями, как-то: анализ, синтез, запоминание, извлечение информации, рассуждение и пр., а глобальность реализуемых ВР функций определяется осуществлением волевого контроля.

Экспериментальное исследование авторов позволило сделать вывод о зависимости ВР от уровня сложности и характера решаемой задачи: ВР может иметь как развёрнутую, так и редуцированную форму. Механизм ВР характеризуется скрытой вербализацией, которая является результатом всего онтогенетического развития индивидуальной языковой системы с интериоризацией как языка, так и других знаковых систем. Продуктом интериоризации выступает качественно новая когнитивная архитектура, в которой протекание большей части процессов становится возможным благодаря непосредственному участию ВР. В

процессе восприятия и наглядно-образного мышления элементы ВР фиксируются в редуцированной форме, то есть в отсутствие эксплицитной вербальности всё равно имеет место постоянная речевая обработка сенсорного материала.

В заключение необходимо отметить, что структура ВР исследована на настоящий момент недостаточно, когнитивные процессы – это закрытая территория (несмотря на современные прорывные исследования в области нейробиологии и нейролингвистики в частности). Остаётся много вопросов и тем, открытых для обсуждения. Можно ли согласиться с тезисом Выготского о совпадении структур ВР и речи эгоцентрической? Какова зависимость ВР от экстралингвистических факторов, таких, как общий уровень когнитивной нагрузки, уровень грамотности и образованности? Является ли необходимым условием исследования ВР изучение оной в контексте проявления в разных аффективных состояниях, принимая во внимание эмоциональную природу слова, эмоциональную нагрузку слова, эмоциональность ситуации и рождаемого отклика на эту ситуацию (опираясь на концепцию отечественной психологии, согласно которой формирование аффективно-потребностной сферы проходит тот же путь, что и познавательные процессы, а главным фактором языкового развития признаётся интеграция познания, эмоции и социальных связей с другими людьми)? Как реализуются категории предикативности и субстантивности в механизмах ВР? От чего зависит степень редуцированности ВР, варьирующаяся от первичных малодифференцированных языковых образований до полного внутреннего проговаривания? Зависит ли уровень смысловой насыщенности от степени редуцированности? Каково специфическое участие ВР в различных видах деятельности, например, при выполнении интеллектуальных задач – логических, наглядно-образных, математических? Насколько обусловлена структура

ВР типом познавательного задания и зависят ли механизмы и фазы ВР от вида речевой деятельности? Какова специфическая функция ВР в формировании сознания, волевых актов и личности в целом?

Мы полагаем, что ответы на эти вопросы описывают многогранное явление

одного плана, плана имплицитной вербальности, проявляющейся в разнообразных словесных реакциях, и изучение лингвоспецифичности этих реакций и порождаемых ими эффектов требует дополнительных междисциплинарных исследований.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2019. 431 с.
2. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. М.: URSS, 2007. 248 с.
3. 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.
4. Бородай С. Ю. Язык и познание: Введение в пострелятивизм. М.: Общество с ограниченной ответственностью "Садра", 2019. 800 с.
5. Мягкова Е.Ю. Навык чтения и проблемы понимания текста // Языковое бытие человека и этноса. Вып. 20. Материалы XV Березинских чтений. М.: ИНИОН РАН, 2018. С. 83–95.
6. 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>.
7. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 2007. 559 с.
8. Кружилина Т. В. Факторы, определяющие особенности речевого развития у детей // Известия Юго-Западного государственного университета. 2012. № 4-1(43). С. 216-219.
9. Кружилина Т. В. Особенности понимания текстового сообщения детьми дошкольного возраста // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 4. С. 16-23.
10. Кружилина Т. В. Телевидение как один из факторов, определяющих особенности речевого развития у детей // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2012. № 2. С. 96-99.
11. Osgood C.E. Meaningful similarity and interference in learning // Journal of Experimental Psychology. 1946. Vol. 36. No 4. P. 277-301.
12. 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>.
13. Пищальникова В. А. Новые когнитивные структуры в цифровой информационной среде // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 13(807). С. 192-201.
14. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: методическое пособие. М.: Айрис-Пресс: Айрис-Дидактика, 2007. 172 с.
15. 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>.
16. Блонский П.П. Память и мышление. М.: URSS: ЛЕНАНД, 2017. 204 с.
17. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 486 с.

18. Верани А. Роль внутренней речи в высших психических процессах // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 7-17. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2010/n1/29152.shtml> (дата обращения: 25.07.2023).
19. Созинов А.А., Крылов А.К., Александров Ю.И. Эффект интерференции в изучении психологических структур // Экспериментальная психология. 2013. Т. 6, № 1. С. 5-47.
20. Stroop J.R. Studies of interference in serial verbal reactions // Journal of Experimental Psychology. 1935. Vol. 18. No 6. P. 643-662.
21. Cocchini G., Logie R. H., Sala S. D. Concurrent performance of two memory tasks: Evidence for domain-specific working memory systems // Memory and Cognition. 2002. Vol. 30, No. 7. P. 1086.
22. Tong C., Flanagan J.R. Task-specific internal models for kinematic transformations // Journal of Neurophysiology. 2003. Vol. 90. P. 578-585.
23. Wixted J. T. The Psychology and Neuroscience of Forgetting // Annual Review of Psychology. 2004. Vol. 55. P. 235-269.
24. Смирнов А.А. К вопросу об условиях ретроактивного торможения. М.: Просвещение, 1966. 423 с.
25. Anderson M.C., Neely J.H. Interference and inhibition in memory retrieval // Memory. Handbook of perception and cognition. San Diego: Academic Press, 1996. P. 237-313.
26. Бубнова И.А. Роль цифровой среды в организации индивидуального ментального опыта // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2020. № 18. С. 5-10. <https://doi.org/10.26170/pla20-01-01>.
27. Звягинцева В.В., Анненкова А.В. К вопросу о категоризации тона и его функциональных аспектов в английской речи // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2020. № 2(37). С. 104-111.
28. Степыкин Н.И. Опыт моделирования ассоциативных полей (по материалам проекта «Мультилингвальный ассоциативный тезаурус вежливости») // Научный диалог. 2021. № 3. С. 106–120.
29. Клименко А. П., Бубнова И.А. Структура когнитивной модели индивидуального значения в психолингвистической парадигме // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация / Институт языкознания Российской академии наук; ред.: В. А. Виноградов. Калуга: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт языкознания Российской академии наук, 2005. С. 190-199.

References

1. Vygotskij L. S. *Myshlenie i rech'* [Cognition and speech]. St. Petersburg, Piter Publ., 2019. 431 p.
2. Sokolov A. N. *Vnutrennyaya rech' i myshlenie* [Inner speech and cognition]. Moscow, URSS Publ., 2007. 248 p.
3. Luriya A. R., Yudovich F. Ya. *Rech' i razvitie psichicheskikh processov u rebenka* [Speech and psychological functions development in children]. Moscow, Akad. Ped. nauk RSFSR Publ., 1956. 94 p.
4. Borodaj S. Yu. *Yazyk i poznanie: Vvedenie v postrelyativizm* [Language and cognition: Introduction to postrelativism]. Moscow, 2019. 800 p.
5. Myagkova E.Yu. [Reading skill and text understanding]. *Yazykovoe bytie cheloveka i etnosa. Vyp. 20. Materialy XV Berezinskih chtenij* [The linguistic existence of a person and an ethnic group. Is. 20. Materials of the XV Berezinsky readings]. Moscow, INION RAN Publ., 2018, pp. 83–95 (In Russ.).

6. 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>.
7. Zalevskaya A.A. *Vvedenie v psiholingvistiku* [Introduction to Psycholinguistics]. Moscow, RGGU Publ., 2007. 559 p.
8. Kruzhilina T. V. Faktory, opredelyayushchie osobennosti rechevogo razvitiya u detej [Factors determining the features of speech development in children]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta = Proceedings of the Southwest State University*, 2012, no. 4-1(43), pp. 216-219.
9. Kruzhilina T. V. Osobennosti ponimaniya tekstovogo soobshcheniya det'mi doskol'nogo vozrasta [Text understanding peculiarities in pre-school children]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2013, no. 4. pp. 16-23.
10. Kruzhilina T. V. Televidenie kak odin iz faktorov, opredelyayushchih osobennosti rechevogo razvitiya u detej [Television as one of the 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 Pedagogics*, 2012, no. 2, pp. 96-99.
11. Osgood C.E. Meaningful similarity and interference in learning. *Journal of Experimental Psychology*, 1946, vol. 36, no. 4, pp. 277-301.
12. 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>.
13. 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.
14. Fotekova T.A., Ahutina T.V. *Diagnostika rechevyh narushenij shkol'nikov s ispol'zovaniem nejropsihologicheskikh metodov* [Diagnostics of speech disorders of schoolchildren using neuropsychological methods]. Moscow, Ajris-Press: Ajris-Didaktika Publ., 2007. 172 p.
15. 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>.
16. Blonskij P.P. *Pamyat' i myshlenie* [Memory and cognition]. Moscow, URSS: LENAND Publ., 2017. 204 p.
17. Anan'ev B.G. *Psihologiya chuvstvennogo poznaniya* [Psychology of sensual cognition]. Moscow, Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR Publ., 1960. 486 p.
18. Verani A. Rol' vnutrennej rechi v vysshih psihicheskikh processah [The role of internal speech in higher psychological processes]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural and Historical Psychology*, 2010, no. 1, pp. 7-17. Available at: <https://psyjournals.ru/kip/2010/n1/29152.shtml> (accessed 25.07.2023).
19. Sozinov A.A., Krylov A.K., Aleksandrov Yu.I. Effekt interferencii v izuchenii psihologicheskikh struktur [The effect of interference in the study of psychological structures]. *Ekspperimental'naya psihologiya = Experimental Psychology*, 2013, vol. 6, no. 1, pp. 5-47.

20. Stroop J.R. Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 1935, vol. 18, no. 6, pp. 643-662.
21. Cocchini G., Logie R. H., Sala S. D. Concurrent performance of two memory tasks: Evidence for domain-specific working memory systems. *Memory and Cognition*, 2002, vol. 30, no. 7. P. 1086.
22. Tong C., Flanagan J.R. Task-specific internal models for kinematic transformations. *Journal of Neurophysiology*, 2003, vol. 90, pp. 578-585.
23. Wixted J. T. The Psychology and Neuroscience of Forgetting. *Annual Review of Psychology*, 2004, vol. 55, pp. 235-269.
24. Smirnov A.A. *K voprosu ob usloviyah retroaktivnogo tormozheniya* [On the question of retroactive braking conditions]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1966. 423 p.
25. Anderson M.C., Neely J.H. Interference and inhibition in memory retrieval. *Memory. Handbook of perception and cognition*. San Diego: Academic Press, 1996, pp. 237-313.
26. Bubnova I.A. Rol' cifrovoy sredy v organizatsii individual'nogo mental'nogo opyta [The role of the digital environment in the organization of individual mental experience]. *Psicholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoj deyatel'nosti = Psycholinguistic Aspects of the Study of Speech Activity*, 2020, no. 18, pp. 5-10. <https://doi.org/10.26170/pla20-01-01>.
27. Zvyaginceva V.V., Annenkova A.V. K voprosu o kategorizatsii tona i ego funktsional'nykh aspektov v anglijskoj rechi [On the classification of tone and its functional aspects in English speech]. *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Language Theory and intercultural communication*, 2020, no. 2(37), pp. 104-111.
28. Stepykin N.I. Opyt modelirovaniya asociativnykh polej (po materialam proekta "Mul'tilingval'nyj asociativnyj tezaurus vezhlivosti") [Opyt modelirovaniya asociativnykh polej (po materialam proekta "Mul'tilingval'nyj asociativnyj tezaurus vezhlivosti")]. *Nauchnyj dialog = Scientific Dialog*, 2021, no. 3, pp. 106-120.
29. Klimenko A. P. [The structure of the cognitive model of individual meaning in the psycholinguistic paradigm]. *Obshchenie. Yazykovoe soznanie. Mezhkul'turnaya kommunikatsiya*; ed by V. A. Vinogradov. Kaluga, 2005, pp. 190-199 (In Russ.).

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 Sciences (Psychological), 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, a student of Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: igor.kruzhilin13@yandex.ru

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

Lada B. Kruzhilina, a student of the Russian State University named after A. N. Kosygin (Technologies. Design. Art), Moscow, Russian Federation,
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 81'22

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-34-50>

Роль разных видов знаний в понимании текста при чтении (опыт экспериментального интерпретационного наблюдения)

Р.В. Попадинец¹ ✉¹Юго-Западный государственный университет

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

✉ e-mail: ovva093@gmail.com

Резюме

Статья посвящена проблеме изучения знаний, а также роли разных видов знаний в понимании текста. В теоретическом плане целью настоящей работы является обзор научной литературы по проблеме знаний, их классификации. В практическом аспекте цель статьи состоит в анализе роли разных видов знаний в процессе понимания и осмысления конкретного текста при чтении группой испытуемых, а также в определении некоторых стратегий и принципов, которыми могли бы руководствоваться обучающиеся, встречаясь с проблемой адекватного восприятия и понимания иноязычных текстов.

В работе использовалась методика экспериментального интерпретационного наблюдения с применением частного психолингвистического эмпирического опросного метода, предполагающего интервьюирование и беседу с испытуемыми, в ходе которых были получены фактические данные. На основе этих эмпирических данных строились основные теоретические и практические умозаключения и выводы.

В статье был проанализирован определенный массив научной литературы по проблеме знаний и их классификации. Было выяснено, что проблемой знаний занимаются уже давно и в этой области достаточно много спорных и нерешенных вопросов: вопросы хранения, использования и овладения знаниями. Также в работе было установлено, что существует достаточно большое количество классификаций знаний, оснований для этих классификаций, которые зачастую пересекаются.

По итогам практического исследования были сделаны выводы о том, что в процессе смыслового восприятия и понимания текста при чтении, испытуемые активизируют и применяют многочисленные знания. В процессе чтения текста они также прибегают к определенным стратегиям и принципам работы с ним. Это позволило нам выработать определенные рекомендации, которые могли бы применять обучающиеся при осмыслении иноязычной текстовой информации. Данная проблематика актуальна ввиду того, что, проблема адекватного восприятия и понимания текста важна как одна из проблем, обуславливающих эффективность как преподавания, так и изучения иностранного языка в учебном заведении. Кроме того, знание стратегий и принципов осмысления текстовой информации могло бы способствовать коммуникации на иностранном языке в реальных речевых ситуациях.

Ключевые слова: понимание; чтение; текст; виды знаний; иностранный язык.

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

Для цитирования: Попадинец Р.В. Роль разных видов знаний в понимании текста при чтении (опыт экспериментального интерпретационного наблюдения) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 34-50. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-34-50>.

Статья поступила в редакцию 16.09.2023

Статья подписана в печать 06.10.2023

Статья опубликована 23.12.2023

The role of different types of knowledge in the text comprehension when reading (experience of experimental interpretative observation)

Roman V. Popadinets¹ ✉

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

✉ e-mail: ovva093@gmail.com

Abstract

The article discusses the problem of studying knowledge, as well as the role of different types of knowledge in the text comprehension. In terms of theory, the purpose of this paper is to review the scientific literature on the problem of knowledge, their classification. On the practical side, the purpose of the article is to analyze the role of different types of knowledge in the process of the comprehension of a particular text when reading by a study population, as well as to identify some strategies and principles that students could be guided by when faced with the problem of adequate perception and comprehension of foreign-language texts.

The paper applied the method of experimental interpretative observation using a private psycholinguistic empirical questionnaire method, involving interviewing and conversation with subjects under study, during which actual data were obtained. On the basis of these empirical data, the main theoretical and practical conclusions were built

The article analyzed a certain amount of scientific literature on the problem of knowledge and its classification. It was found out that the problem of knowledge had been dealt with for a long time and there are quite a lot of controversial and unresolved issues in this area: problems of storing, using and acquiring knowledge. It was also found in the work that there are quite a large number of classifications of knowledge, the bases for these classifications, which often overlap.

Based on the results of the practical study, some conclusions were drawn. Those conclusions imply that in the process of semantic perception and comprehension of the text when reading, which is an active process, the study population activate and apply numerous knowledge. In the process of reading the text, they also resort to certain strategies and principles of working with it. This allowed us to develop certain recommendations that students could apply when comprehending foreign-language text information. This problem is highly relevant due to the fact that the problem of adequate perception and comprehension of the text is important as one of the problems that determine the effectiveness of both teaching and learning a foreign language in an educational institution. In addition, knowledge of strategies and principles of understanding textual information could facilitate communication in a foreign language in real speech situations.

Keywords: comprehension; reading; text; types of knowledge; foreign language.

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

For citation: Popadinets R. V. The role of different types of knowledge in the text comprehension when reading (experience of experimental interpretative observation). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 34–50 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-34-50>.

Received 16.09.2023

Accepted 06.10.2023

Published 23.12.2023

Введение

В условиях изучения иностранных языков в вузе важное место принадлежит тем способам и умениям, которые помогли бы обучающимся понимать и осмысливать различные иноязычные тексты. Это объясняется спецификой овладения иностранным языком студентами разных

специальностей, когда чтение и понимание иноязычных текстов на занятиях по иностранному языку является существенной составляющей усвоения учебного материала. На занятиях обучающиеся опосредованно через написанный текст знакомятся с иноязычной культу-

рой, а также реалиями и понятиями, характерными для своей специальности.

Данная проблематика актуальна в теоретическом и практическом плане. Классические зарубежные работы посвящены проблемам знаний [1-5] и проблеме понимания и восприятия текста [6, 7 и др.]. Из числа отечественных исследователей хотелось бы отметить научные работы А. А. Залевской [8], а также Ю.А. Сорокина [9], И.Н. Горелова [10], В.В. Красных [11] и нек. др [12-14]. Актуальность темы объясняется также тем, что в практическом плане результаты различных исследований в области знаний и понимания текста могут быть применены в учебном процессе при восприятии и понимании какой-либо написанной информации. От нашего умения быстро понимать информацию будет зависеть эффективность учебного процесса, в частности в рамках чтения и понимания иноязычных текстов различной проблематики.

Таким образом, целью настоящей работы является обзор научной литературы по проблеме знаний для выявления определенных закономерностей, стратегий и принципов, которыми могли бы руководствоваться обучающиеся, встречаясь с проблемой адекватного восприятия и понимания иноязычных текстов.

Цель настоящей работы определила следующие задачи:

- 1) на основе обзора научных публикаций рассмотреть проблему изучения знаний, в частности, в аспекте их репрезентации и овладения ими;
- 2) познакомиться с некоторыми классификациями видов знаний;
- 3) рассмотреть процесс восприятия и понимания информации и его взаимосвязь с нашими знаниями;
- 5) проанализировать роль разных видов знаний в процессе понимания текста при чтении на основе конкретного опыта экспериментального интерпретационного наблюдения с применением опросного метода (интервьюирования);

- 6) вывести некоторые рекомендации, которые помогли бы обучающимся в процессе понимания при чтении.

Теоретический обзор проблемы изучения и классификации знаний

Чтобы ответить на вопрос «для чего изучается проблема знаний» целесообразно вспомнить слова великого древнегреческого философа Аристотеля из его знаменитой Метафизики. Он говорил, что все люди от природы стремятся к знаниям [15, с. 65]. Почему так? Знания о мире, практический опыт испокон веков люди приобретали в борьбе с суровой природой. Язык, его появление как средства коммуникации явились очень сильным стимулом для развития, накопления, сохранения и передачи самых разнообразных знаний. Язык позволил отразить в сознании многообразную картину мира и структурировать её таким образом, чтобы наши знания были универсальными и в то же время отличались индивидуальным характером. По мере накопления знаний они становились все более верными, обширными и успешными для освоения новых видов знаний. Ведь известно, что чем больше запас знаний, тем легче человеку в современном, быстро меняющемся мире информационных технологий приспосабливаться к новым условиям жизни, и что не маловажно, чем больше запас знаний конкретного индивида, тем лучше он понимает текст (как звучащий, так и письменный).

Исходя из этого, проблема знаний и изучается с той целью, чтобы понять, объяснить, закономерности функционирования знания: как они приобретаются, хранятся, используются, какова их роль в человеческой практике, какова их структура, сколько вообще видов знаний существует и может появиться и, что самое главное, как эти знания могут быть использованы человеком, чтобы объяснить и систематизировать все новые появляющиеся явления, предметы и свойства. Именно поэтому, как мы полагаем, про-

блема изучения знаний всегда остается актуальной.

Важное место в изучении проблемы знаний занимает вопрос их репрезентации. Проблемы представления знаний в сознании человека сводятся к вопросам их приобретения, хранения и использования. Поисками ответов на эти вопросы занимается когнитивная психология.

Согласно некоторым свидетельствам, внутренние представления о реальности не совсем совпадают с самой внешней реальностью. Информация, поступающая в память человека извне, подвергается изменениям и абстрагированию. То есть происходит определенное искажение и свертывание информации, которая затем хранится в памяти в форме абстрактных представлений. Следует сказать, что на этот процесс перехода от внешнего к внутреннему влияет прошлый опыт и сложный набор знаний, приобретённых человеком ранее [6, с. 28].

Еще один важный вопрос связан с проблемой овладения человеком знаниями. Существует эмпирический и рационалистический подходы к решению этой проблемы. Согласно эмпирическому подходу, отрицается наличие врожденного знания у человека. Все знания, опыт приобретаются в социальном взаимодействии. Рационалистический подход предполагает некое базовое врожденное знание, которое в интерпретации американского лингвиста Ноама Хомского получило название универсальной грамматики, которая представлена в виде набора глубинных синтаксических структур. По теории Хомского, данные структуры задают определенную структуру правил, что является основой для того, чтобы овладеть языком [16, с. 25].

Некоторые отечественные ученые выступают с критикой концепции врожденного знания. Советские психологи Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев не считали структуры языка врожденными. По их мнению, они являлись совокупным результатом, в котором нашли отражение

отношения объективной действительности (подробнее об этом см. [17, 18]).

Как считает один из зарубежных исследователей, данная дилемма далека от разрешения и сторонники обоих подходов будут спорить бесконечно, так как эмпирикам сложно объяснить, как происходит извлечение знаний из опыта. Рационалисты же затрудняются определить, как возникает это врожденное знание [19, pp. 152-153].

Представители разных научных направлений активно обсуждают проблему знаний. Одна из фундаментальных задач сводится к разработке общей теории знаний. На основе такой теории можно было бы классифицировать разнообразные типы знаний.

Проблему знаний можно рассматривать в контексте овладения языком. Это может подразумевать овладение вторым, иностранным языком либо родным. На этом критерии можно противопоставить метаязыковые и языковые знания. Согласно М.Р. Львову, метаязыковые знания обобщают совокупный результат, который содержит усвоенные понятия, закономерности, факты, лексические и грамматические правила [20, с. 64-65].

Известный специалист в области перевода и методики преподавания иностранных языков Р.К. Миньяр-Белоручев рассматривает знание в качестве важного компонента, имеющего значение в изучении иностранного языка. Здесь также присутствует усвоенный лексический и грамматический языковой материал. Следует сказать, что мы не видим здесь определения метаязыковых знаний, но смысл, заложенный в их понимание, аналогичен характеристике данных видов знаний, обсуждаемых выше. Собственно, языковые знания, или языковая компетенция, в понимании Миньяр-Белоручева, представляют собой конкретные умения и навыки практического пользования языком. Причем, формируются они и как на основе усвоенного лексического и грамматическо-

го материалов, так и на основе обобщения реального речевого опыта [21].

На основе критерия содержания знаний разграничиваются собственно языковые знания и энциклопедические знания. Последние подразумевают знание о мире. При анализе языковых знаний могут быть предложены варианты, которые основываются на пересечении ряда критериев для классификации. Исследователь А. Гарнхам в состав языковых знаний помимо лексических, синтаксических и пр. включает следующие разновидности языковых знаний: прагматические, риторические, семантические, знания о целях людей, мнениях и пр. [5, с. 28].

В свою очередь, языковые знания принято противопоставлять неязыковым, прагматическим, фоновым знаниям. Бесспорным является то, что коммуниканту помимо владения языковыми знаниями, необходимо владеть совокупностью фоновых знаний, которые определяются как «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющейся основой языкового общения» [22, с. 438]. Интерпретируя данную мысль, можно сделать вывод, что невозможно понять язык, не имея представления об условиях, в которых живет народность, говорящая на этом языке. Другими словами, в результате усвоения фоновых знаний человек присваивает совокупность материальных и духовно-культурных ценностей. В любом осмысленном высказывании, письменном тексте они проявляют свое бытие, существуют в них и придают им многомерность (см. подробнее об этом [23, 24]). Фоновые знания, вплетаясь в текст речевого произведения (письменного или устного), дают своего рода ключи для понимания затекстовой информации. На грани фоновых и собственно языковых знаний формируется смешанный уровень сознания индивида, что способствует лучшему восприятию и пониманию сообщаемого как в устной, так и в письменной формах. Воспринимающему устное сообщение или читающему пись-

менный текст остается только в результате понять, что в них имплицитруется и что эксплицитруется.

Приведенные выше рассуждения о фоновых знаниях подводят нас к обсуждению важных для целей настоящей статьи имплицитных и эксплицитных знаний. Дело в том, что, когда индивид пользуется системой языка, он не обязательно осознает эту систему или способен описать её тем или иным образом. Если индивид способен больше анализировать эту систему, однозначно он и лучше её использует. Но это вовсе не означает, что он её осознает. Таким образом, выделение имплицитных и эксплицитных знаний оказывается связанным с процессами анализа и осознания знаний.

Под имплицитным знанием подразумевается неосознаваемая информация. Эксплицитное знание является осознаваемым знанием о языке. Это могут быть правила, формируемые устно. Оба вида знаний могут реализовываться в процессе порождения высказываний на первом и втором языках. Следует сказать, что обращение к эксплицитным знаниям минимально у носителей языка, к которому они обращаются в затруднительных ситуациях. В этом и состоит существенная разница между носителями языка и людьми, которые изучают второй иностранный язык.

Имплицитные и эксплицитные знания можно истолковывать и в другом ключе. Эксплицитные знания представляют собой явно выраженную информацию в тексте. Под имплицитным знанием может пониматься то, что можно вывести из того, что явно дано при помощи наших языковых и энциклопедических знаний. Все это уже имеет отношение к проблеме выводного знания. Пользование выводным знанием помогает нам понять устный и письменный тексты. Этот вид знаний оказывается связанным с определенным набором понятий. Получение выводного знания может представлять со-

бой сложный путь, состоящий из серии переходов [25, с. 78].

Проблемой выводных знаний занимались представители различных областей знаний (лингвистики, психологии, психолингвистики). В основном представители данных научных направлений интересовались определенными возможностями выводного знания. В частности, они рассматривали опоры, которые могли иметь существенное значение в процессе получения и функционирования выводного знания.

Один из зарубежных исследователей в своей работе [26] говорит о том, что обращение к выводному знанию происходит при восприятии и понимании письменной или устной информации. Причем, основу выводного знания составляют энциклопедические и языковые знания индивида и его прошлый опыт. То есть при восприятии и понимании текстовой информации индивид учитывает свой прошлый опыт и усвоенные знания, хранящиеся в его долговременной памяти. При использовании выводного знания, индивид как бы «выносит» информацию из текста, делает определенное заключение для себя основываясь на своем прошлом опыте, языковых и энциклопедических знаниях.

В работе [27] представлены итоги экспериментального исследования, которые свидетельствуют о том, что индивид, понимающий текст, пытается заполнить в нем недостающие пробелы. В результате восполнения пробелов он получает целую смысловую картину текста. Использование выводного знания при восприятии текстовой информации приводит к тому, что индивид, отталкиваясь от наличной семантической и синтаксической формы текста, сохраняет смысловую суть и трансформирует её при продуцировании в видоизмененную форму, имеющую тот же смысл. По нашему мнению, данный подход к восприятию текста представляется правдоподобным. Действительно, внешняя форма текста трансформируется в нашем сознании. Соглас-

но приведенной выше точке зрения, происходит это благодаря обращению к выводному знанию, в свою очередь основывающемуся на нашем языковом и энциклопедическом знании, когда индивид, воспринимая и осмысливая эксплицитную, то есть явную текстовую информацию и имплицитную (неявную) приходит в результате серии когнитивных переходов к необходимым умозаклучениям.

Существует авторитетное мнение, сводящееся к тому, что использование выводного знания в процессе осмысления выводимых фактов из текстовой информации всегда сопровождается эмоционально-оценочным переживанием, поэтому его можно именовать как выводное знание/отношение [25, с. 267].

Понятие выводного знания в значительной степени пересекается с понятиями импликации и пресуппозиции. Существует множество точек зрения по вопросу взаимоотношений выводных знаний с данными понятиями. Данные термины переключались в лингвистическую науку из логики. В логическом отношении, они отражают понятия ложности или истинности суждений. В лингвистической же науке импликация предполагает подразумевание чего-либо.

Исследователь Герберт Грайс называл импликации коммуникативными импликатурами. По сути, коммуникативные импликатуры по Грайсу являются смысловыми блоками, которые выводит индивид на основе буквальной текстовой информации [1].

В книге Джени Томас также проводится различие между импликацией и выводным знанием. Отталкиваясь от теории Грайса, Томас говорит о попытках объяснить то, как человек, воспринимающий информацию, извлекает смысл из того, что сказано и что на самом деле имеется в виду. Имплицировать, как истолковывает Томас, — означает намекать косвенным способом с помощью языковых средств (допустим, высказывание «Здесь холодно» на самом деле указыва-

ет, намекает, на то, что пора бы закрыть окно). Соответственно, индивид, обращаясь к выводному знанию, делает умозаключения на основе эксплицитной информации, данной в тексте [28].

К неявным (имплицитным) составляющим текстовой информации относятся и прессупозиции. Согласно словарю по лингвистике и семиотике [29] прессупозиция это компонент смысла предложения, обладающий истинностью. Также этот смысл предложения, как считает говорящий, известен слушающему. Кроме того, прессупозиции имеют свойство переходности. Другими словами, они могут порождать прессупозиции первого, второго и так далее порядка. Данное их качество коррелирует с явлением серии когнитивных переходов, совершаемых при использовании выводного знания, что уже обсуждалось выше.

Таким образом, восприятие и понимание любой текстовой информации есть сложный когнитивный процесс, включающий опору на языковые и энциклопедические знания, что в итоге приводит к определенным умозаключениям и выводам на основе получаемых импликаций и прессупозиций. Все это говорит о том, что выводное знание, обеспечивающее работу этого сложного когнитивного механизма, является многосторонним, многоступенчатым, оно присутствует в процессе восприятия и понимания любого устного/письменного текста. Здесь также нельзя не учитывать весь прошлый индивидуальный опыт человека, который также оказывает влияние на восприятие информации.

Результаты и обсуждение

Переходя к обсуждению роли разных видов знаний в процессе понимания текста при чтении, следует сказать, что способность читать, очевидно, одна из наиважнейших способностей, используемых не только в процессе постижения того или иного предмета, но и в жизни человека вообще. Посредством письменно-

го текста транслируется культура человечества. Вследствие этого очень важно для любого человека не просто уметь читать, а что еще важнее – важно адекватно воспринимать, понимать и осмысливать прочитанное.

Известно, что люди имеют различные способности и навыки чтения, но совершенно определенно то, что чем быстрее мы будем читать и понимать, тем больше времени у нас будет в запасе. Это существенный фактор в процессе обучения.

Существуют также и разные виды чтения, к примеру, просмотровое или ознакомительное, изучающее, поисковое. В первом случае, мы пробегаем по тексту глазами, чтобы получить лишь общее представление о содержании. Во втором случае, мы читаем внимательно, возвращаясь к тем или иным местам текста. Мы можем обращать внимание на орфографические, пунктуационные и синтаксические особенности и пр. Также мы можем искать в тексте ответы на определенные вопросы и нас не интересует общее понимание содержания отрывка. А еще можно просто читать для удовольствия, например, художественное произведение. Нам важны идеи, мы хотим узнать, чем закончится произведение.

Таким образом, наши читательские установки зависят от целей и сложности письменного материала. По нашему мнению, для современного культурного человека важно владеть одинаково всеми видами чтения, так как понятие «культурности», помимо прочего, предполагает знание языка и умение читать.

В качестве предварительных замечаний к нашей исследовательской части работы, хотелось бы привести некоторые идеи бесспорного авторитета в области когнитивной психологии Роберта Солсо. Суть их такова: большой объем знаний читающего индивида способствует лучшему пониманию текста. По мнению исследователя, знание есть определенным образом упорядоченная накопленная ин-

формация. Чтобы понять новую текстовую информацию у индивида должны быть сформированные когнитивные структуры с объемом аккумулированных знаний. Недостаток знаний тормозит процесс понимания и происходит это по причине того, что индивид, осмысливающий поступающую информацию не обладает обширной структурой знаний в отношении воспринимаемого. Еще одна важная идея исследователя состоит в том, что в основном понимание информации осуществляется согласно принципу «сверху-вниз». Это подразумевает мыслительные операции от общего к частному у читающего индивида. Мыслительные операции сводятся к анализу, сравнению, принятию смысловых решений, обобщений, умозаключений [6, с. 377-384].

Немаловажную роль может играть и стратегия, которой читающий может руководствоваться в процессе чтения. Можно с полной очевидностью говорить о том, что, тому, кто читал текст на другом языке, знакома сложность восприятия обилия незнакомой лексики в нем. По мнению исследователя Р.М. Фрумкиной, понимание текста зависит от знания грамматики, в том числе и синтаксиса, и в куда меньшей мере – от знания значений слов, то есть, другими словами, в понимании текста важную роль играет совокупность наших метаязыковых знаний, полученных в результате прошлого опыта. Также важно еще и то, что для понимания иностранного текста не обязательно иметь хорошую память, хотя она естественно же нужна. Как считает автор, все дело в выборе адекватной стратегии, которая адекватна устройству обычного текста и задаче его понимания [30, с. 24]. Данное «устройство» может рассматриваться в аспекте его словарного состава. Если внимательно изучить словарный состав любого текста, то можно заметить, что некоторые слова в нем часто повторяются. Это могут быть предлоги, артикли, местоимения, союзы, определенные существительные, глаголы и пр.). Частые

слова в свою очередь соответствуют большому количеству словоупотреблений, что делает не лишним выучить в качестве базового словаря-минимума именно -частые слова. Таким образом в целом, при работе с текстом будет эффективно работать такой стратегический принцип – понимать текст как целое, соединенное разнообразными связями между составляющими его элементами (частые слова, словосочетания, ключевые слова и предложения).

Мы подошли к констатации того факта, что знание языка и умение читать существенны для нас в понимании письменного текста. Здесь отсутствует одно важное звено, а именно какая совокупность знаний «работает» в процессе такого понимания. Таким образом, для нас сейчас важно выяснить характер соотношения «знание-понимание», то есть необходимо увидеть роль отдельных видов знаний в процессе понимания написанного текста. Также важно будет рассмотреть и общую стратегию, применяемую при чтении и понимании письменных текстов. Все это мы проанализируем на примере экспериментального опыта восприятия и понимания письменного оригинального текста на английском языке, предъявляемого группе испытуемых, которые описывали свои этапы работы над данным текстом в режиме реального времени.

В процессе работы с группой испытуемых мы использовали опросный метод интервьюирования с последующей фиксацией рассуждений участников эксперимента, а также метод анализа и синтеза и интерпретации полученных фактических данных. Объектом нашего исследования стал художественный текст на английском языке. Это была глава из книги американской писательницы Бел Кауфман «Up the Down Staircase» (в пер. на русский язык «Вверх по лестнице, ведущей вниз») [31, 32]. Книга состоит из документов, записок, школьных сочинений, писем. Глава, выбранная нами, под

названием *Those who can't* представляет собой письмо от главной героини своей подруге. Сюжет романа следующий: молодая учительница по имени Сильвия Баррет приходит работать в школу. Она надеется заинтересовать учеников своим предметом. Это английская литература. Довольно быстро она выясняет, что ученики по большей части равнодушные, а её коллеги по работе относятся индифферентно к жизни в школе. К тому же все здесь зависит от бессмысленных бюрократических норм. Все же в процессе работы в школе главная героиня осознает, что именно в таких условиях она может воздействовать на мышление обучающихся здесь ребят.

Выбранный нами отрывок из данного произведения был предъявлен группе из 10 испытуемых. Испытуемые являются студентами гуманитарных направлений подготовки 2-3 курсов в неязыковом вузе, которые осваивают программу дополнительного обучения «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Выбор художественного текста был обусловлен спецификой контингента испытуемых. Данной категории обучающихся в своей учебной практике по иностранному языку постоянно приходится сталкиваться с текстами в основном близкими к своей специальности, которые с большей вероятностью не представили бы для них особой сложности. Восприятие и понимание оригинального художественного текста, с которым им редко доводится работать, заставило бы их активизировать весь свой потенциал знаний, для того, чтобы увидеть языковые детали текста, его структуру и постигнуть смыслы, которые хотел донести автор. Другими словами, работа с непривычным для них текстом, как предположили мы, могла бы наглядно показать задействованные знания испытуемых в ходе его чтения и осмысления и помочь нам проанализировать трудности, которые могли появиться в процессе этой работы.

Этапы работы испытуемых по восприятию и пониманию экспериментального отрывка сводились к двум основным. На первом этапе для испытуемых ставилась задача прочитать данный текст объемом 2 215 слов, не пользуясь словарем и иными источниками информации в течение 45 мин, то есть предполагалось что они «охватят» все его содержание и попытаются ответить на вопрос, почему он называется *Those who can't*. На данном этапе испытуемым разрешалось делать заметки и записи, с целью фиксации трудностей, которые у них возникают. На втором этапе, при необходимости, испытуемые могли обратиться к словарям и иным доступным источникам информации для понимания того, что осталось для них за текстом. После каждого из этапов проводился индивидуальный опрос каждого испытуемого, в ходе которого они описывали свои ощущения от работы с текстом.

Следует отметить, что достаточно интересные экспериментальные наблюдения были собраны нами в результате проведения как первого этапа (первичного ознакомительного прочтения), так и второго этапа (осмысленного чтения).

Большинство испытуемых после первого прочтения сказали, что, когда они начинали читать текст, он показался им легким, но продолжая читать его дальше, они отметили, что он таковым не является. Также после первого прочтения испытуемые достаточно легко определились с основной проблематикой текста. По их мнению, текст посвящен проблемам средней школы и в качестве примера приводили разного рода словосочетания и понятия, связанные со школой, которые бросились им в глаза, например, *what I am teaching; on the blackboard; when the bell rang; audio-visual aids; school system; in the classroom; lesson plans; marking papers; the most experienced teachers* и нек др. (в пер. Что я преподаю; на доске; когда раздался звонок; технические средства обучения; школьная нива; в своих

классах; поурочные планы; проверка домашних тетрадей; высококвалифицированные специалисты). *Здесь и далее я буду приводить перевод всех примеров на русский язык, которые давали испытуемые, опираясь на перевод, выполненный Е. Ивановой и С. Шайкевич [31].*

Испытуемые также отметили художественные произведения, упоминаемые в тексте, которые как они предположили, видимо включены в школьную программу обучения, например, пьесу Шекспира *Romeo and Juliet*, *Julius Caesar*, а также другие известные произведения, такие как «*A tale of two cities*» Чарльза Диккенса, «*The mill on the floss*» Джордж Элиот. В данном случае пониманию перечисленных выше явлений большинством испытуемых содействовало наличие необходимых языковых и энциклопедических знаний.

Испытуемые-студенты догадались о значении ряда слов и словосочетаний, не заглядывая в словарь с опорой на свой механизм догадки и языковые знания в области лексики, например, *Book Room* (библиотека в США, ср. с *Library* в Великобритании). Испытуемые также отметили в процессе первого чтения интересные характеристики отстающих учеников, данные в тексте, *slow*, *special-slows*, *lagers*, *sub-paced*, *under-achievers*, *disadvantaged* (в пер. отстающие, особо отстающие, лентяи, тугодумы, неуспевающие, бесперспективные) и нек. др. Соответственно, при осмыслении приведенных выше наименований испытуемым также помогли языковые знания в области лексики.

Впрочем, большинство испытуемых также отметили некоторые трудности с пониманием ряда понятий, экстралингвистических феноменов и имен, например, *The English Syllabus*, *United Federation of Teachers*, *John Gielgud*, *Browning's* “*A man's reach should exceed his grasp, or what's a heaven for?*” и нек. др. Уже в процессе второго прочтения, вооружившись недостающим знанием, испытуемые выяснили, что *The English Syllabus* – это

школьная программа курса языка и литературы; *United Federation of Teachers* (в пер. Объединенная федерация учителей) представляет собой организацию учителей нью-йоркских школ. Данная федерация занимается социальными вопросами педагогов; *John Gielgud* (Джон Гилгуд) – британский актер, режиссёр, один из крупнейших исполнителей шекспировских ролей в истории английского театра. Ну а строчка “*A man's reach should exceed his grasp, or what's a heaven for?*” (в пер. «Сверх сил своих стремиться ввысь, на то и небеса») принадлежит известному английскому поэту и драматургу 19 века Роберту Браунингу.

Следовательно, обращение к источникам, характеризующим систему образования двух англоязычных стран Великобритании и США, помогло испытуемым выяснить некоторые экстралингвистические составляющие в процессе второго чтения текста. Итак, перед вторым прочтением отрывка испытуемые вооружились необходимыми недостающими знаниями (школьная проблематика в США, выяснение непонятных терминов и пр.). Все это позволило выявить культурологическую составляющую данного текста. Читая более детализировано во второй раз, испытуемые, как они это описывали в беседе с ними, постоянно спрашивали себя, как материал соотносится с тем, что я знал раньше и что нового я узнаю сейчас.

Также в процессе второго чтения практически все испытуемые отметили сложности в понимании так называемого «фигурального» языка, на который они не обращали свое внимание во время первичного прочтения. Ими были приведены в качестве примера ряд предложений из анализируемого отрывка. Приведем некоторые из них: *They crowded in the doorway, chirping like agitated sparrows, pecking at the seeds I had strewn; The cardinal sin, strange as it may seem in an institution of learning, is talking; There is Mary Lewis... who labors through the halls*

as overloaded as a pack mule...a willing martyr to the system; There is Henrietta Pastorfild, a hearty spinster who is "married to the school,"; My other colleagues I know just by sight: Desk Despots, Blackboard Barons, Classroom Caesars... (пер. с англ. Столпившись в дверях, они расширились, как воробы; Оказывается, как это ни странно, разговоры категорически противопоказаны учебному заведению; Мэри Льюис... мчится она по коридорам, нагруженная, как мул... Добровольная мученица системы; Генриетта Пасторфилд – добродушная старая дева, «замужем за школой»; Других своих коллег я знаю только внешне: Деспоты Школьной Парты. Бароны Классной Доски. Цезари Классных Комнат...).

Понимание всех вышеперечисленных вещей активизирует в первую очередь наш фонд энциклопедических знаний наряду с языковыми. Понятно, что в первом предложении автор хочет подчеркнуть заинтересованность беседой, которую организовал учитель на уроке. Во втором предложении подчеркивается, что школьная атмосфера настолько строга и тоталитарна, что разговор приравнивается к одному из смертных грехов (*к сожалению, это не показано в переводе*). Красочное описание учителей и их условий труда достигается за счет образного сравнения, то с нагруженными животными, или с мучениками, либо с историческими персонажами.

Если соотнести процесс осмысления и понимания испытуемыми всех перечисленных выше вещей с теоретическими выкладками из первой части настоящей работы, можно однозначно говорить о явлении многоступенчатости выводного знания. В данном случае, примеры, которые приводили испытуемые из текста, означая что-то буквально, выражали нечто иное, что необходимо было вывести из этого буквального значения (*см. примеры выше*). Они как раз то и являлись импликатурами, о которых говорил Герберт Грайс, понимая под ними части

смысла выводимые из буквального значения высказывания. Или же их можно называть прессупозициями, фактически являющимися имплицитными (скрытыми) семантическими компонентами высказывания. Такие прессупозиции переходны, то есть могут в результате привести к прессупозициям второго, третьего порядка, все больше «высвечивая» скрытый смысл, содержащийся в тексте.

Таким образом, испытуемые использовали многоступенчатый механизм выводного знания. Осмысливая конкретную часть текста, они получали прессупозиции и импликатуры. Основой для работы этого когнитивного механизма осмысливания были языковые, энциклопедические знания, контекстуальная информация и весь прошлый индивидуальный опыт.

Кроме того, автор текста прибегал к использованию стилистических приемов в описании идей и персонажей: метафорических выражений, сравнений и т.п. Это, повторимся, затрудняло чтение, так как испытуемым надо было увидеть так называемый «затекст» тех или иных фраз, мыслей. Автор не просто хотел передать содержание, он хотел впечатлить, убедить в чем-то. Именно этим и отличается художественный текст от научного.

В целом, можно сказать, что во время второго чтения испытуемыми были задействованы механизм ассоциирования, процессы категоризации и сличения воспринимаемых образов, благодаря которым активизировалось выводное знание на основе энциклопедических и метаязыковых знаний.

Что касается ответа на вопрос, поставленный испытуемым, почему данный текст называется *Those who can't?*, можно отметить следящие наблюдения и выводы. После первого прочтения большинство испытуемых выразили мнение, что текст посвящен средней школе и ее проблемам, что в принципе верно, хотя только лишь после второго прочтения их мнение стало более детализированным,

что было сформулировано как кризисность американской системы образования на примере описания условий работы определенной школы. Но как они к этому пришли? Кратко приведем часть наиболее продуктивных рассуждений, которые были зафиксированы нами в беседе с испытуемыми. Со слов большинства испытуемых, в процессе беглого чтения первого абзаца, им была не совсем понятна идея текста. Продолжая пробегать по строчкам второго абзаца и далее третьего и «схватывая» взглядом несколько ключевых фраз и предложений: I hope that by the time she gets into the public high school system things will be different; the recent strike threats, negotiations with the United Federation of Teachers; conditions seem greatly unimproved; You ask what I am teaching. Hard to say (в пер. я надеюсь, что к тому времени, когда она попадет в систему национального просвещения, там кое-что изменится к лучшему; Объединенная федерация учителей пригрозила забастовкой; условия скорее ухудшились; Ты спрашиваешь, что я преподаю. Трудно сказать.), большинство читающих поняли, что текст посвящен школьным проблемам, возможно проблеме обучения детей. Хотя это не совсем соотносилось с названием отрывка «Those who can't». Логичнее, пожалуй, было бы назвать, например, «School and its problems». Таким образом, понимая общую идею текста, по прочтении нескольких первых абзацев, испытуемым все еще предстояло выяснить, почему он называется «Those who can't» (в пер. Кто не умеет). Не стоит забывать, что названия любых текстов обычно способны предвосхитить мысли читателя, облегчая его понимание текста. Название – это уже сама по себе важная опора, направляющая мысли читающего.

Далее читая абзац за абзацем, испытуемые старались увидеть ключевые слова и предложения в каждом из абзацев и следовать ходу мыслей автора, периодически возвращаясь по строчкам назад. По

ходу прочтения было выделено много ключевых фраз и слов. Рамки статьи не позволяют привести все эти примеры, данные испытуемыми, но приведем те, которые помогли испытуемым понять почему он называется «Those who can't»: There are a few good, hard-working... people... who manage to teach; those who can, teach; those who can't – the failures from other fields – find in the school system an excuse or a refuge (в пер. Есть у нас несколько хороших, трудолюбивых... педагогов... умудряется учить; кто умеет, тот учит; кто не умеет, тот, провалившись в другом месте, ищет в школьной системе только выход из положения или прибежище).

Далее даже можно было не дочитывать последние абзацы, чтобы понять, что подразумевает название текста. После второго прочтения большинство испытуемых сказали, что наряду с тем, что в отрывке дается описание школьных проблем и некоторых трудностей в обучении, автор также акцентирует внимание на разных типах учителей, работающих в школе: добросовестные и те, которые учить не могут.

В качестве предварительного вывода можно сказать, что немаловажную роль в процессе адекватного понимания текста сыграла стратегия его восприятия как единого целого и различные виды опор. Испытуемые фиксировали ключевые слова: отрывки фраз, части предложений, несущих наибольшую смысловую нагрузку и пр. Их можно назвать «поверхностными» подсказками. Устанавливая межфразовые связи в тексте, понимались более широкие единицы – абзацы. Все это также соотносится с подходом к чтению и пониманию информации по Солсо, обсуждаемым выше в теоретической части статьи, когда оно осуществляется по принципу «сверху-вниз». Не стоит также забывать о том, что каждый читатель строит свою проекцию текста. Он может воспринимать его по-своему и в зависимости от этого давать оценку содержания

и замысла автора. Это важно при стилистическом анализе текста и непосредственно не связано с темой настоящей статьи.

Подводя общий итог сказанному выше, хотелось бы вывести некоторые общие и частные рекомендации, которые помогли бы обучающимся быстрее и эффективнее понимать иноязычный текст. Во-первых, понимание текста зависит от того контекста, в котором он находится. Если познакомиться с контекстом до восприятия самого текста, это может значительно облегчить его понимание. Во-вторых, понимать текст следует как единое целое в разнообразных его связях, так как все части текста органично подчинены его общей идее, если только это не собрание хаотичного набора слов. В-третьих, приступать к чтению желательно с внутренней активностью и высокой мотивацией, чтобы понять, увидеть новое, сравнить это с тем, что вы уже знаете, пополнить ваши знания на основе содержания текста. В этом могут помочь стратегии и приемы работы с текстом. В первую очередь, наша способность искать в тексте ключевые слова, фразы и предложения. Также может оказаться существенным знание самых частотных слов того или иного языка и способность анализировать (совокупность наших эксплицитных, метаязыковых и собственно языковых знаний). Большое значение может иметь умение предвосхитить содержание, которое впоследствии поможет нам построить свою проекцию текста.

Выводы

В результате анализа теоретической литературы мы выяснили, что проблема изучения знаний является достаточно актуальной. Данной проблематикой интересовались еще в древности, занимаются ею и сегодня, так как в этой области остается много спорных и неоднозначных вопросов. Это вопросы приобретения, репрезентации и использования знаний и некоторые другие. До сих пор про-

должается спор о том, как человек овладевает знаниями: существует ли у него некое врожденное знание, либо человек с рождения познает мир, не имея никаких врожденных структур.

Также, проблема знаний всегда будет актуальной ввиду того, что общая теория знаний еще не разработана, не существует до сих пор единой классификации знаний. Авторы предлагают разнообразные варианты и основания для классификации. Выделяются разные оппозиции видов знаний, актуальные для лингвистических и психолингвистических исследований (по принципу содержания знаний (энциклопедические и языковые, или же фоновые и языковые), по содержанию овладения языком (языковые и метаязыковые), по характеру анализа и осознаваемости (эксплицитные и имплицитные).

Разбирая специфику каждого из видов знаний, можно сказать, что ряд терминов, используемых в классификациях, фактически обозначает одно и то же. Например, общая функция метаязыковых и эксплицитных знаний состоит в ментальной репрезентации языковых правил и знания языка как такового. Функции же языковых и имплицитных знаний состоят в непосредственном умении владеть языком в процессе продуцирования и понимания речи, в том числе и письменных текстов. Важно то, что совокупность различных видов знаний в процессе взаимодействия составляет базис для получения выводного знания. Все это способствует процессу восприятия и понимания текстовой информации.

Мы выяснили, что практическое умение читать и владеть разными видами чтения наряду с разнообразными знаниями является существенными составляющими для процессов понимания текста. Значительную роль в процессе чтения текста играет встречная мыслительная активность, способность прогнозировать. Как показало наше исследование экспериментального опыта понимания текста

испытуемыми, большую роль играет совокупность метаязыковых и экстралингвистических знаний (энциклопедических, фоновых). Понимая текст, мы должны понимать, что стоит за ним, так как любой текст отражает какую-то реальную действительность. У некоторых испытуемых возникали с этим проблемы в ходе первого прочтения текста. Процесс смыслового восприятия должен быть деятельным и, в частности, в процессе восприятия и понимания текста при чтении становится возможной активизация и применение наших многочисленных знаний (языковых, энциклопедических и прочих) и получаемых на их основе знаний выводного типа.

Кроме того, практический опыт понимания текста позволил сделать вывод о том, что читатели (наши испытуемые), используя свой объем знаний и умело

применяя необходимые стратегии и опоры, способны понять в тексте многое в результате уже первичного прочтения, а в течение относительно небольшого времени в процессе вторичного прочтения могут постичь и более глубокий смысл текста.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты самостоятельного опыта восприятия текста позволили выработать определенную стратегию работы с текстом на иностранном языке, выделить некоторые общие и частные рекомендации, которые могли бы применить обучающиеся в учебном процессе, так как проблема адекватного восприятия, понимания и оценки текста крайне важна как одна из проблем, обуславливающих эффективность как преподавания, так и изучения иностранного языка.

Список литературы

1. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. 504 с.
2. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: [пер. с англ.]. М.: Прогресс, 1989. 310 с.
3. Ришар Ж.Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / сокр. пер. с франц. Т.А. Ребеко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 1998. 232 с.
4. Anderson J.R. The architecture of cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983. 360 p.
5. Garnham A. Psycholinguistics: Central topics. London; New York: Methuen, 1985. 269 p.
6. Солсо Р. Когнитивная психология. 6-е изд. СПб.: Питер, 2011. 589 с.
7. Haberlandt K. Methods in reading research // Gernsbacher M.A. (Ed) Handbook of psycholinguistics. San Diego etc. Academic Press, 1994. Pp. 1-31.
8. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
9. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М.: Наука, 1985. 168 с.
10. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 1997. 221 с.
11. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация. М.: Диалог – МГУ, 1998. 352 с.
12. Попадинец Р. В. Метафора и проблема понимания текста // Актуальные проблемы языковедения: межвузовский сборник научных трудов по материалам Международной конференции "Актуальные проблемы языковедения и теории перевода", Курск, 13–14 октября 2015 года / отв. ред.: Е. Ю. Мягкова. Курск, 2005. С. 79-83.
13. Попадинец Р. В. Подходы к проблеме трактовки принципа метафорического переноса с позиций различных междисциплинарных научных направлений // Известия Юго-

Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014. № 1. С. 21-26.

14. Попадинец Р. В. Некоторые теоретические и практические проблемы обучения пониманию смысла иноязычного учебного текста при его чтении // Профессиональное лингвообразование: материалы девятой международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 01 июля – 2015 г. Нижний Новгород: Нижегородский институт управления - филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", 2015. С. 366-369.

15. Аристотель Сочинения в четырех томах / ред. В.Ф. Асмус. М.: Мысль, 1976. Т.1. 550 с.

16. Хомский Н. Язык и мышление / пер. с англ. Б.Ю. Городецкого. М.: Изд. МГУ, 1972. 123 с.

17. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.

18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.

19. Steinberg D.D. An introduction to psycholinguistics. London; New York: Longman, 1993. 266 p.

20. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988. 240 с.

21. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 223 с.

22. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС, 2004. 569 с.

23. Попадинец, Р. В. Прецедентные имена в сознании носителя русского языка (Экспериментальное исследование): дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2006. 196 с.

24. Попадинец Р. В. Прецедентные имена в сознании носителя русского языка (Экспериментальное исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2006. 22 с.

25. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 2007. 560 с.

26. Ungerer F. & Schmid H.J. An introduction to cognitive linguistics. London; New York: Longman, 1996. 306 p.

27. Kess J.F. Psycholinguistics: Psychology, linguistics, and the study of natural language. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Pub. Co., 1992. 360 p.

28. Thomas J. Meaning in interaction: An introduction to pragmatics. London; New York: Longman, 1996. 224 p.

29. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. Около 9000 терминов. Изд-е 2-е, испр. и доп. / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский, М. Н. Михайлов, П. Б. Паршин, О.И. Романова; под ред. А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2003. 640 с.

30. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М.: Издательский цент «Академия», 2001. 320 с.

31. Бел Кауфман. Вверх по лестнице, ведущей вниз / пер. Е. Ивановой и С. Шайкевич. М.: Белая ворона, 2018. 352 с.

32. Bel Kaufman. Up the down staircase. London: Pan Books Ltd. 1973. 350 p.

References

1. Grajs G.P. [Logic and speech communication]. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 16. Lingvisticheskaya pragmatika* [New in Foreign Linguistics: Vol. 16. Linguistic pragmatics]. Moscow, Progress Publ., 1985. 504 p. (In Russ.).

2. van Deijk T.A. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya* [Language. Knowledge. Communication]. Moscow, Progress Publ., 1989. 310 p.
3. Rishar Zh.F. *Mental'naya aktivnost'. Ponimanie, rassuzhdenie, nahozhdenie reshenij* [Mental activity. Understanding, reasoning, finding solutions]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 1998. 232 p.
4. Anderson J.R. *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983. 360 p.
5. Garnham A. *Psycholinguistics: Central topics*. London; New York: Methuen, 1985. 269 p.
6. Solso R. *Kognitivnaya psihologiya* [Cognitive psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2011. 589 p.
7. Haberlandt K. *Methods in reading research*. Gernsbcher M.A. (Ed) Handbook of psycholinguistics. San Diego etc. Academic Press, 1994. pp. 1-31.
8. Zalevskaya A. A. *Psiholingvisticheskie issledovaniya. Slovo. Tekst. Izbranye Trudy* [Psycholinguistic research. Word. Text: Selected works]. Moscow, Gnozis Publ., 2005. 543 p.
9. Sorokin Yu.A. *Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya teksta* [Psycholinguistic aspects of text study]. Moscow, Nauka Publ., 1985. 168 p.
10. Gorelov I.N., Sedov K.F. *Osnovy psiholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow, Labirint Publ., 1997. 221 p.
11. Krasnyh V.V. *Virtual'naya real'nost' ili real'naya virtual'nost'? Chelovek. Soznanie. Kommunikaciya* [Virtual reality' or real virtuality'? (Human being. Conscience. Communication)]. Moscow, Dialog – MGU Publ., 1998. 352 p.
12. Popadinec R. V. [Metaphor and the problem of the text comprehension]. *Aktual'nye problemy yazykovedeniya. Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj konferencii "Aktual'nye problemy yazykovedeniya i teorii perevoda"* [Actual problems of linguistics. Interuniversity collection of scientific papers based on the materials of the International Conference "Actual problems of Linguistics and translation theory"]; ed. by E. Yu. Myagkova. Kursk, 2005, pp. 79-83 (In Russ.).
13. Popadinec R. V. Podhody k probleme traktovki principa metaforicheskogo perenosa s pozicij razlichnyh mezhdisciplinarnykh nauchnyh napravlenij [Approaches to the problem of interpretation of the principle of metaphorical transfer from the positions of various interdisciplinary scientific directions]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2014, no. 1, pp. 21-26.
14. Popadinec R. V. [Some theoretical and practical problems of learning to understand the meaning of a foreign language educational text when reading]. *Professional'noe lingvoobrazovanie. Materialy devyatoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Professional language education. Materials of the Ninth International Scientific and Practical Conference]. Nizhnij Novgorod, 2015, pp. 366-369 (In Russ.).
15. Aristotel'. *Sochineniya v chetyrekh tomah* [Writings in four volumes]; ed. by V.F. Asmus. Moscow, Mysl Publ., 1976, vol. 1. 550 p.
16. Homskij N. *Yazyk i myshlenie* [Language and thinking]. Moscow, Izd. MGU Publ., 1972. 123 p.
17. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Moscow, Nacional'noe obrazovanie Publ., 2016. 368 p.
18. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity'. Conscience. Personality']. Moscow, Smysl, Akademiya Publ., 2005. 352 p.
19. Steinberg D.D. *An introduction to psycholinguistics*. London; New York: Longman, 1993. 266 p.

20. L'vov M.R. *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka* [Dictionary-reference book on the methodology of the Russian language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988. 240 p.
21. Min'yar-Beloruhev R.K. *Metodika obucheniya francuzskomu yazyku* [French language training method]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990. 223 p.
22. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Glossary of linguistic terms]. Moscow, URSS Publ., 2004. 569 p.
23. Popadinec R. V. *Precedentnye imena v soznanii nositelya russkogo yazyka (Eksperimental'noe issledovanie)*. Diss. kand. filol. nauk [Precedent names in the mind of the Russian language native speaker (Experimental study). Cand. of Sci. Philol. diss.]. Kursk, 2006. 196 p.
24. Popadinec R. V. *Precedentnye imena v soznanii nositelya russkogo yazyka (Eksperimental'noe issledovanie)*. Avtoref. Diss. kand. filol. nauk [Precedent names in the mind of the Russian language native speaker (Experimental study). Cand. of Sci. Philol. diss. abstract]. Kursk, 2006. 22 p.
25. Zalevskaya A.A. *Vvedenie v psiholingvistiku* [Introduction to Psycholinguistics]. Moscow, RGGU Publ., 2007. 560 p.
26. Ungerer F. & Schmid H.J. *An introduction to cognitive linguistics*. London; New York: Longman, 1996. 306 p.
27. Kess J.F. *Psycholinguistics: Psychology, linguistics, and the study of natural language*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Pub. Co., 1992. 360 p.
28. Thomas J. *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. London; New York: Longman, 1996. 224 p.
29. *Anglo-russkij slovar' po lingvistike i semiotike. Okolo 9000 terminov* [English-Russian Dictionary of Linguistics and Semiotics. About 9000 terms]; ed. by A.N. Baranova, D.O. Dobrovol'skogo. Moscow, Institut russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova RAN Publ., 2003. 640 p.
30. Frumkina R.M. *Psiholingvistika* [Psycholinguistics]. Moscow, Izdatel'skij cent "Akademiya" Publ., 2001. 320 p.
31. Bel Kaufman. *Vverh po lestnice, vedushchej vniz* [Up the down staircase]. Moscow, Belaya vorona Publ., 2018. 352 p.
32. Bel Kaufman. *Up the down staircase*. London: Pan Books Ltd. 1973. 350 p.

Информация об авторе / Information about the Author

Попадинец Роман Васильевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: ovva093@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2038-9394

Roman V. Popadinets, Candidate of Sciences (Philological), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: ovva093@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2038-9394

Оригинальная статья / Original article

УДК 81.23

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-51-63>**Категория значимости в этнопсихолингвистических исследованиях ценностей****З. Г. Адамова¹** ✉

¹Московский государственный лингвистический университет,
ул. Остоженка, д. 38, стр.1, г. Москва 119034, Российская Федерация

✉ e-mail: zoya_adamova@mail.ru

Резюме

Статья посвящена проблеме роли речевой деятельности в становлении и трансформации культуры. Для решения этой проблемы автор обосновывает необходимость определения принципов функционирования речевой деятельности как социального феномена. На основе сопоставления концептуальных положений деятельностных теорий, психологической и социологической, автор определяет специфику речевой деятельности как социальной (саморегулятивной); сравнивает принципы исследования «жизненно-го мира» в социологии и «образа мира» в психологии как реализации «программы жизнедеятельности»; определяет основные принципы этнопсихолингвистического исследования «образа мира» как регулирующего механизма деятельности человека и общества; аргументирует введение категории значимости в этнопсихолингвистическое исследование ценностей. Понимание «образа мира» как ситуации соотношения деятельности с действительностью позволяет определить принципы организации и функционирования речевой деятельности как социальной, или саморегулятивной. На основе роли речевой деятельности в формировании и функционировании «образа мира» решаются междисциплинарные проблемы сущности и условий формирования личности и общества. Для этого в моделирование структуры и содержания актуального психологического значения (смысла) ценностей как установки на действие в определенном направлении предлагается ввести категорию мотивационной и функциональной значимости, устанавливаемой на базе данных ассоциативного эксперимента. Особая роль при этом отводится интерпретации эмоциональных речевых действий, рассматриваемых как проявление отношения к условиям деятельности; а также «действенному» компоненту, содержание которого связано с осмыслением ситуации с точки зрения способов (операций) действия. Принципиально междисциплинарный характер объекта исследования – речевого действия как социального – делает возможным использование предлагаемой модели в исследовании различных аспектов познания (психологического, социологического, культурологического, политологического и др.) и тем самым предлагает вербальную методику исследования междисциплинарных проблем познания.

Ключевые слова: деятельность личности; саморегулятивная деятельность; ценности; речевая деятельность; «образ мира» и «жизненный мир»; значимость ситуации; установка; мотивационная значимость; функциональная значимость.

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

Для цитирования: Адамова З. Г. Категория значимости в этнопсихолингвистических исследованиях ценностей // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 51-63. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-51-63>.

Статья поступила в редакцию 29.09.2023

Статья подписана в печать 12.10.2023

Статья опубликована 23.12.2023

Motivational and Active Salience in Ethnopsycholinguistic Studies of Values

Zoia G. Adamova¹ ✉

¹Moscow State Linguistic University
38 Ostozhenka Str., 119034 Moscow, Russian Federation

✉ e-mail: zoya_adamova@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of the role of speech activity in the formation and transformation of culture. To solve this problem, the author substantiates the need to determine the principles of functioning of speech activity as a social phenomenon. Based on a comparison of the conceptual provisions of activity theories, psychological and sociological, the author determines the specificity of speech activity as social (self-regulatory); compares the principles of studying the "life-world" in sociology and the "image of the world" in psychology as the implementation of a "life program"; defines the basic principles of ethnopsycholinguistic research of the "image of the world" as a regulating mechanism of human and society activity; argues for the introduction of the category of motivational and active salience into the ethnopsycholinguistic study of values. Understanding the "image of the world" as a situation of correlating activity with reality allows us to determine the principles of organization and functioning of speech activity as social or self-regulatory. Based on the role of speech activity in the formation and functioning of the "image of the world," interdisciplinary problems of the essence and conditions for the formation of personality and society are solved. To do this, it is proposed to introduce the category of motivational and functional significance, established on the basis of the data of an associative experiment, into the modeling of the structure and content of the actual psychological meaning (meaning) of values as an attitude towards action in a certain direction. A special role is given to the interpretation of emotional speech actions, considered as a manifestation of attitude to the conditions of activity; as well as the "effective" component, the content of which is associated with understanding the situation from the point of view of methods (operations) of action. The fundamentally interdisciplinary nature of the object of study - speech action as a social one - makes it possible to use the proposed model in the study of various aspects of cognition (psychological, sociological, cultural, political science, etc.) and thereby offers a verbal methodology for studying interdisciplinary problems of cognition.

Keywords: personality activity; self-regulatory activity; values; speech activity; "image of the world" and "life world"; significance of the situation; attitude; motivational salience; active salience.

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

For citation: Adamova Z. G. Motivational and Active Salience in Ethnopsycholinguistic Studies of Values. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 51–63 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-51-63>.

Received 29.09.2023

Accepted 12.10.2023

Published 23.12.2023

Лишь то, что необходимо, тяжело,
лишь то, что весит, имеет цену
(Милан Кундера)

Введение

Одной из теоретических задач, стоящих перед отечественной этнопсихолингвистикой, является «установление роли речевой деятельности в становлении

и трансформации культуры, включая определение специфики способов действия со словом в разных культурных сферах» [1, с.18]. Если исходить из определения культуры как «особого типа деятельности, реализующейся в виде...

программ человеческой жизнедеятельности (деятельности поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях» [2, с.73], то с теоретической точки зрения речь идет, по сути, о глобальной проблеме исследования сознания – проблеме отношения слова к мысли и деятельности. В практическом аспекте – о проблеме роли речевой деятельности в формировании личности как субъекта общественных отношений, точнее, волевой личности (А.Н. Леонтьев), способной обеспечить «воспроизводство и изменение социальной жизни». А.А. Леонтьев определяет эту проблему как проблему языкового саморегулирования, или языка как орудия познания – «теоретической деятельности, опосредствованной языком», «единственной функции, по которой у языка нет эквивалентов», так как «всякое знание... в конечном счете может быть сведено к языковому знанию; в противном случае оно не является коллективным» [3, с. 37]. Таким образом, для решения обозначенной задачи в анализе национально-культурной специфики речевой деятельности и ее роли в формировании и трансформации культуры необходимо учитывать два принципиально важных момента. Во-первых, такой анализ должен учитывать уровневую структуру активности человека и проводиться на уровне деятельности личности. Согласно А.Н. Леонтьеву, деятельностьную основу личности составляет «особое строение целокупных деятельностей субъекта, которое возникает на определенном этапе развития его человеческих связей с миром» [4, с. 209]. Как пишет А.Н. Леонтьев, поскольку «человек живет как бы во все более расширяющейся для него действительности», а его знание о жизни «всегда опережает его превращение в определяющее его деятельность» и «выполняет очень важную роль в формировании мотивов», процесс формирования личности может быть представлен как процесс развития воли

[4, с.209]. Действительно, мир формируется (трансформируется) не сознанием человека, а его «деянием, личностно опосредованной системой поступков, определяющей развитие его личности» [5, с.281]. Следовательно, при анализе национально-культурной специфики речевой деятельности на уровне деятельности личности мы имеем дело с волевым процессом саморегуляции, или оценки и переоценки мотивов, на основе чего и происходит или не происходит реализация личности как субъекта общественных отношений. А если это так, то, во-вторых, такой анализ самым прямым и необходимым образом будет связан с анализом ценностей, а именно социальной значимости ценностей. Как пишет Ю.Б. Гиппенрейтер, анализируя тексты А.Н. Леонтьева о воле и личности, «обязательным условием правильного понимания воли» является рассмотрение всей деятельности, побуждаемой «социально значимыми идеальными мотивами» [6, с. 17]. Фундаментальные базисные ценности и смыслы, или мотивы, регулирующие человеческую жизнедеятельность, представлены в закреплённой в значениях естественного языка системе ценностей, или, по В.С. Степину, «мировоззренческих универсалий» [7]. По мнению В.С. Степина, специальный анализ этого «социокода», функционирующего как «предельно обобщенная программа деятельности», отвечает конструктивной и прогностической функции гуманитарных наук. Он необходим не только для сохранения прежних оснований социальной жизни, но и «для того, чтобы изменить их и тем самым способствовать социальным переменам» [7, с. 6]. Следовательно, посредством психолингвистического анализа ценностей, раскрытия их социальной значимости мы можем выявить их регулирующую функцию, тем самым определить роль речевой деятельности в присвоении ценностей и их функционировании как регуляторов деятельности человека и общества.

Цель данной статьи – на основе сопоставления концептуальных положений деятельностных теорий, психологической и социологической, аргументировать введение в психолингвистический анализ ценностей категорий мотивационной и функциональной значимости, которые позволяют определить принципы организации и функционирования речевой деятельности как социального феномена.

Основная часть

В отношении саморегуляции как индивида, так и культуры и общества в целом основная проблема заключается в том, что сконструированные с помощью языка «мировоззренческие универсалии» [7] могут обладать разной степенью адекватности действительности и по-разному влиять на развитие личности и общества, поэтому постоянно нуждаются в переосмыслении как на уровне деятельности личности, так и на уровне деятельности всего общества. По мнению Г.П. Щедровицкого, проблема адекватности/ неадекватности действительности является ключевым моментом саморегуляции, или «мыследеятельности» [8, с.145]. Этот момент состоит в том, что саморегуляция осуществляется не только посредством «рефлексивного понимания» ситуации, связанным с представлениями о мире и вызываемыми ими переживаниями, но и с «действенным пониманием», т.е. способностью «построить ситуацию и начать в ней действовать» [8, с.159]. Однако культура и система образования, делающая акцент только на саморегуляции посредством «просто понимания», т.е. «рефлексивного понимания», не способствует развитию социальной жизни, т.к. такое понимание оставляет ситуацию «бездейственной» [8, с.164]. Действительно, и в этнопсихолингвистических исследованиях национально-культурной специфики сознания «действенный» аспект, как правило, не рассматривается. На наш взгляд, проблема заключается в том, что они нередко игнорируют тот факт, что этнопсихолингвистика имеет дело с *активной де-*

ятельностью индивида (курсив здесь и далее наш. – З.А.), направленной на преобразование окружающего мира. Изучая этническую специфику речевой деятельности индивида, моделируя и сравнивая «образы мира» различных культур, этнопсихолингвистика занимается, по сути, моделированием «программ жизнедеятельности» (В.С. Степин) культуры и общества. Однако, при этом не учитывается специфика деятельности как «программы». Поэтому представляется необходимым обратиться к методологическим основаниям этнопсихолингвистики, которые позволяют операционализировать процессы социального взаимодействия как опыта деятельности, направленной на реализацию «программы жизнедеятельности».

В этнопсихолингвистике такая «программа» представлена понятием национально-культурно детерминированного инвариантного «образа мира». По А.А. Леонтьеву, «образ мира – это отображение в психике человека предметного мира, опосредствованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [5, с.268]. Так как деятельность человека не может вообще существовать вне «системы отношений общества», «адекватность и степень полноты образа» (восприятия) как непосредственного чувственного отражения действительности зависит от характера *процессов реализации взаимодействия с миром* [4, с.34]. Теоретическая деятельность (само)регулируемая также опосредована образами восприятия, или «образом мира». Следовательно, «образ мира» есть по сути своей «образ социального мира» (Г.М. Андреева) – ментальный конструкт, который представляет собой «всего лишь ситуацию» соотнесения потребностей индивида с его знаниями о предметном мире [9, с.34]. Или, словами А.Н. Леонтьева, это не «нечто, субъективно приписываемое миру», а «процесс восприятия», или «средство вычерпывания» образа из

объективной реальности посредством «означивания» предметного мира, «перехода за пределы непосредственно чувственной картинки», в результате чего получается «образ объективного мира, объективной реальности. Образ более адекватный или менее адекватный, более полный или менее полный... иногда даже ложный...» [10, с.13]. Таким образом, «образ объективного мира» является одновременно и результатом деятельности, и процессом (средством) деятельности. В этом состоит суть фундаментального психологического принципа единства и противоположности образа и процесса, основанного на «особенностях функционировании знания, с одной стороны, в системе отношений общества, в общественном сознании, а с другой стороны – в деятельности индивида, реализующей его общественные связи, в его сознании» [4, с. 144]. Двойственная натура социального знания операционализируется в психологии как противопоставление понятий значения и личностного смысла: со значениями соотносится инвариантный образ мира, а с личностным смыслом – индивидуальные, личностно-смысловые образования. При этом значения, в которых «представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» становятся психологической категорией только как «составляющие» индивидуального сознания, которые «ориентируют» человека в мире [4, с. 141].

Таким образом, психологическая категория «образа мира» соотносится с социологическим понятием «жизненного мира». «Жизненный мир» как мир человеческого опыта социализирован структурно и генетически. Он основан на «взаимности перспектив», т.е. на типизирующих конструктах, обеспечивающих способность постигать объекты социального мира, шире – «объекты познания вообще» как «всеобщее знание» [11, с. 16]. Только

в рамках «всеобщего», или объективного, знания возможно осуществление «уникальных биографических обстоятельств» [11]. «Всеобщее знание» как «типизирующее средство» передается через данные в «естественном языке имена вещей и событий» [11, с. 17].

Итак, как реализуется психологический процесс «означивания» мира, от которого зависит адекватность «образа мира»? Он реализуется в речевой деятельности. «Чрезвычайный» акт встречи потребности с предметом, который «переводит потребность на психологический уровень», где она становится способной направлять и регулировать деятельность [4, с.87], мы можем наблюдать лишь в речевой деятельности, так как ни в какой другой деятельности саморегулятивная деятельность человека не может быть осуществлена. В теоретической деятельности предметность мира выступает только как «представление слова», т.е. не выраженный в непосредственной материальной форме психический «виртуальный знак» как результат опредмеченной в знаках деятельности [12, с. 26]. Поэтому в исследовании специфики речевой деятельности как социального взаимодействия единицей анализа становится акт речевой деятельности. При этом, поскольку мы говорим о проблеме регуляции и саморегуляции, мы имеем в виду, в первую очередь, теоретическую речевую деятельность по «означиванию» мира ценностей, в результате чего формируется «социокод» как «предельно обобщенная программа деятельности» общества (В.С. Степин).

Как и любой акт деятельности, речевая деятельность есть единство мотивационной, целевой и исполнительной сторон деятельности: «он начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной вначале цели; в середине же лежит «динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение» [3, с. 26]. Следовательно, объектом этнопсихолингви-

стического исследования формирования и функционирования «образа мира» становятся конкретные речевые действия и операции как средства саморегуляции, которые ориентируют человека в конкретном речевом событии или ситуации, т.е. при данных условиях деятельности.

Идея конкретности, или актуальности ситуации исходит из другой соотносимой с «образом мира» характеристикой интерсубъективного «жизненного мира». Она состоит в том, что «социальное знание распределено», т.е. «любой индивидуальный запас знания в каждый момент структурирован на различные области ясности, отчетливости и точности»; он «возникает из превалирующих релевантностей», воплощенных в мотивах и образцах действий, и является «биографически детерминированной» [11, с.17]. Это означает, что в речевой деятельности (деятельности по саморегуляции) значения «мировоззренческих универсалий» (В.С. Степин) как общественно выработанные способы (операции) действия функционируют как условие «создания образа мира» (А.Н. Леонтьев). В то же время, обретая личностный смысл, они субъективируются и становятся средством саморегуляции, т.е. средством «создания образа мира». Кроме того, это означает, что саморегуляция всегда связана с необходимостью *определить ситуацию*. Ситуация предполагает, что, с одной стороны, она имеет дело с безразличными к формам чувственности предметными значениями, а с другой стороны, она всегда подразумевает «пристрастность» индивидуального сознания, отнесенность значения к чувственным впечатлениям [4, с.153]. А. Шюц обозначает эти два принципиальных компонента ситуации, которую нужно определить, следующим образом: первый компонент относится к онтологическому компоненту ситуации и переживается индивидом как «навязанный извне», а второй связан со «спонтанным определением ситуации в рамках наложенных онтологических

рамок» [13, с.58]. Таким образом, суть «образа мира» так же, как и «жизненного мира» составляет определение, или осмысление ситуации.

Процесс осмысления ситуации зависит от отношения между мотивационной, целевой и исполнительной сторон акта речевой деятельности. Иными словами, процесс «означивания» ситуации зависит от смысловых связей между элементами социального знания, опредмеченного в значениях, и переживается субъектом как препятствие или помощь его активности. Эти смысловые связи проявляют себя как система мотивов, функция которых «состоит в том, что они как бы "оценивают" жизненное значение для субъекта объективных обстоятельств и его действий в этих обстоятельствах, придают им личностный смысл, который прямо не совпадает с понимаемым объективным их значением. При определенных условиях несовпадение смыслов и значений в индивидуальном сознании может приобретать характер нестоящей чуждости между ними, даже их противопоставленности» [4, с. 150]. Следовательно, формирование личностного смысла есть формирование *значимости* предметного значения, которая как результат теоретической речевой деятельности регулирует «программу жизнедеятельности» в целом. Личностный смысл переживается индивидом как оценочная, «пристрастная» (А.Н. Леонтьев) деятельность по соотнесению актуальных потребностей, связанных с ситуацией, с самой данной ситуацией как условием деятельности. В теоретической деятельности речь идет о двух аспектах значимости «образа мира» как процесса: с одной стороны, значимость опредмеченного в значении «представления слова», и с другой стороны, значимость опредмеченного в значении способа действия. Это соотносится с понятием «мотивационной релевантности» А. Шюца, согласно которому осмысление ситуации есть выбор тех элементов актуального знания, которые дают возможность дей-

ствовать, т.е. *овладеть ситуацией* и регулировать её [13, с.59]. Поэтому *значимость* предполагает не только «чистое» знание об объекте, но и знание тех его элементов, которые дают возможность совершать «действия или ответные действия» в рамках осуществления намеченного «жизненного плана» [11, с.103].

Деятельностный подход к анализу мотивации говорит о том, что мы имеем дело с системой отношений человека к миру, которые должны так или иначе реализовываться в деятельности человека [4, с. 183]. В общей психологии «избирательное отношение к чему-то значимому и *приноровление к соответствующей деятельности* или *способу действия*» объясняется механизмом *установки* [14, с.855]. Как динамическое образование структура установки включает в себя разные «мотивационные образования» (потребности, цель, мотив, задачи и др.) и выступает как стремление, или направленность деятельности. Она включает в себя два взаимосвязанных момента: «предметное содержание, поскольку направленность – это всегда направленность на что-то, на какой-то более или менее определённый предмет, и напряжение, которое при этом возникает» [14, с. 854]. Согласно теории Д.Н. Узнадзе, установка являются «конечным продуктом» процесса мотивации [15] и функционируют как «готовность к активности в определенном направлении» [16, с.24]. Таким образом, в теоретической речевой деятельности саморегуляции мы имеем дело с механизмом формирования личностного смысла значения ценностей как определенной установки на действие. В социологии именно «естественная установка», понимаемая как «форма понимания» социального знания, является основной категорией анализа социального действия как единицы анализа «жизненного мира». Так же, как и личностный смысл в психологии, она формируется в процессе сопоставления всего предыдущего опыта индивида с его актуальной картиной мира и

определяет как способ отношения к объектам мира, их влиянию, так и соответствующие им способы действия [13, с.52].

Проблема личностного смысла заключается в том, что мотивы как то, что определяет конкретную деятельность, «могут выступать только своим предметным содержанием», а это содержание прямо в них не заложено и, следовательно, не может быть из них выведено [4, с. 193]. Другими словами, системы мотивов (потребностей) как психологической реальности не существует, если ее нельзя представить себе и удовлетворить. Поэтому они могут проявляться с разной степенью очевидности – «от неясного побуждения до рационального проекта» [11, с.59]. Сложность исследования значения фундаментальных смыслов и ценностей, регулирующих деятельность человека и общества, состоит именно в этом. Отсюда проблема принятия предмета потребности, как самой потребности, а не способа ее удовлетворения, и связанная с ней проблема социальной аномии, например. Кроме того, человеческие потребности имеют общественно-историческую природу: в процессе деятельности вместе с изменением системы «мировоззренческих универсалий» (В.С. Степин), происходит также изменение и форм их психического отражения; мотивы развиваются в связи с развитием связей между деятельностями субъекта. Недаром одной из наиболее быстро развивающихся областей в современной исторической науке стала история эмоций, благодаря которой мы знаем о существовании «эмоциональных сообществ» и соответствующих им «фантазий» о ценностях [17; 18].

С точки зрения саморегуляции мотивы должны осознаваться, иначе вместо «добровольного принятия и личностной ассимиляции» социальных ценностей ценностное развитие человека как субъекта общественных отношений идет по пути «подчинения им без личностного

усвоения» [6, с. 22]. Отсюда значение, которое обретает исследование роли речевой деятельности в формировании и трансформации культуры.

Согласно деятельностной психологии, если даже мотивы не осознаются, это не означает, что они отделены от сознания. Если осознаваемые мотивы находят свое выражение в целенаправленной деятельности, регулируемой осознаваемыми способами и средствами, то неосознаваемые мотивы отражаются в деятельности «в форме эмоциональной окраски действия» [4, с. 201]. Интенсивность этой эмоциональной окраски, ее знак и качественная характеристика выполняют специфическую функцию – *регулирующую функцию эмоциональности*, которая «обуславливает по преимуществу динамическую сторону или аспект деятельности» [14, с. 651]. При этом принципиально важно различать эмоции, или чувства, и эмоциональность, или аффективность как таковую: «ни одна реальная, действительная эмоция не сводима к изолированно взятой, "чистой", т.е. абстрактной, эмоциональности или аффективности. Всякая реальная эмоция обычно включает в себя единство аффективного и интеллектуального, переживания и познания, так же как она включает в себя в той или иной мере и "волевые" моменты влечения, стремления, поскольку вообще в ней в той или иной мере выражается весь человек. Взятые в этой своей конкретной целостности, эмоции служат побуждениями, мотивами деятельности. Они обуславливают ход деятельности индивида, будучи сами в свою очередь обусловлены ими» [14]. Поэтому нужно говорить не просто о единстве аффекта и интеллекта в жизни личности, но и «о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как внутри самого интеллекта» [14].

В связи с этим А.Н. Леонтьев выдвигает важное методологическое положение о различении понятий эмоции и личностного смысла в силу двойственной

функции мотивов: «функции побуждения» выполняют «мотивы-стимулы», «смыслообразующими» являются «смыслообразующие мотивы» [4, с.202]. Последние всегда занимают «более высокое иерархическое положение, даже если не обладают прямой аффектогенностью» [4, с. 204], поскольку отношения иерархии мотивов определяются не характером самих мотивов, а иерархией деятельностей субъекта, «их опосредствованиями и поэтому являются релятивными» [4, с. 203]. Так, «когда важная по своему личностному смыслу для человека деятельность сталкивается с негативной стимуляцией, вызывающей даже сильное эмоциональное переживание, то личностный смысл от этого не меняется; чаще происходит другое, а именно своеобразная, быстро нарастающая психологическая дискредитация возникшей эмоции» – явление, которое подчеркивает важность разделения и адекватной интерпретации связи между эмоциональным переживанием и личностным смыслом [4, с. 203]. Как пишет А.Н. Леонтьев, парадокс заключается в том, что мотивы «открываются сознанию только объективно, путем анализа деятельности, ее динамики. Субъективно же они выступают только в форме переживания, хотения, стремления к цели» [4, с. 204]. Роль теоретической речевой деятельности и ее эмоциональной окраски как проявления мотивов в саморегуляции подчеркивается, таким образом, выделением двух типов мотивации. В микросоциологическом подходе к действию также выделяются «*мотивы-для*», или «наличные цели», которые связаны с настоящими проектами «жизненного плана» и «*мотивы-потому что*» конструирующиеся после действия [11, с. 24]. Последние служат предпосылкой переосмысления всей системы отношений человека к миру и построения «новых проектов жизненного плана», в результате чего «*мотивы-потому что*» преобразуются в «*мотивы-для*» [11]. Поэтому они называются «подлинно» социальными с точки зрения за-

дачи социальных наук, так как их понимание дает возможность установить смысловые связи между всеми элементами целостного действия как завершенного акта [11].

Ю.Б. Гиппенрейтер называет развитие мотивации «важнейшей ареной процессов становления личности», где встречаются потребности субъекта и внешняя «воля» социальной среды [6, с. 22]. Как принято считать в педагогике и психологии, именно утрата способности осознавать собственные эмоции и потребности (мотивы) и управлять ими, выученная неспособность переживать связи между своей деятельностью и собственными интересами, желаниями и целями лежит в основе пассивности, конформности, «безволия», «лени» личности [6].

Таким образом, если неосознаваемые мотивы находят психическое отражение в форме эмоциональной окраски действий, то для выявления их побудительной и смыслообразующей функции необходимо определить детерминированную социальной значимостью мотивационную значимость опредмеченной потребности. В теоретической деятельности речь идет об установлении социальной значимости ценностей («мировоззренческих универсалий»). Для этого в этнопсихолингвистических исследованиях ценностей анализ мотивационной стороны речевой деятельности должен учитывать условия речевой деятельности, потребности, связанные с ними, и динамический аспект мотивации, т.е. регулируемую функцию эмоциональных речевых действий. Поэтому анализ эмоционального содержания речевых действий предполагает исследование актуальных условий социальной деятельности, в которых протекает речевая. То есть тех условий, которые опредмечиваются в конкретной деятельности. Так, анализ этнических стереотипов как регуляторов этнической самоидентификации и межэтнических контактов и, например, исследование демократии как условия

функционирования общества или инструмента пропаганды, предполагает изучение разных аспектов социальной деятельности. Следовательно, анализ мотивационной сферы должен это учитывать. Он должен также учитывать, что эмоциональные речевые действия являются проявлением отношения к условиям деятельности. Только в таком случае мы можем определить роль национально-культурной специфики речевой деятельности в формировании и трансформации культуры. Она будет проявляться как *мотивационная значимость* ценностей в виде эмоционально окрашенных речевых действий и операций для представления определенного предметного содержания и определенной направленности. Методологический принцип различения эмоциональности и собственно эмоций, соблюдение принципа единства эмоционального и интеллектуального, сформулированного С.Л. Рубинштейном, играет ключевую роль в формировании «побудительных» и «смыслообразующих» мотивов речевой деятельности и, следовательно, влияют на понимание её функций. Поэтому анализ специфики эмоционального аспекта речевой деятельности как социальной должен учитывать положения деятельностной теории мотивации и структуру языкового знания как социального. Это позволит определить подлинную роль эмоций в речевой деятельности, их соотнесенность с мотивами социальной деятельности.

По мнению С.Л. Рубинштейна, подобно тому, что «неосознанное чувство есть чувство, не соотнесенное или неадекватно соотнесенное с действительностью», так и неосознанный поступок – «это не поступок, в отношении которого человек вообще не знает, что он его совершил, а поступок, не соотнесенный человеком с его последствиями: пока человек не соотнес свой поступок с его объективными результатами, он не знает, что собственно он совершил» [Цит. по: 19, с. 120]. Как мы выяснили, соотнесение с

действительностью – это и есть деятельность человека по саморегулированию, деятельность по сути своей речевая. Следовательно, изучая процесс речевой деятельности, мы имеем дело и с собственно волевыми проявлениями личности, так как «эмоциональные факторы могут быть одним из мотивов поведения, но вопрос о регулировании человеческой деятельности в целом не решается одними эмоциями; он ставит перед психологией проблему воли» [14, с.698].

Еще более непосредственно и органически в действие индивида «включен волевой процесс и неразрывно связан с ним» так, что «изучение волевого акта это и есть изучение действия в отношении *способа его регуляции*» [14, с. 700]. Это связано с природой потребности как состояния пассивно-активного: «пассивное, поскольку в ней выражается зависимость человека от того, в чем он испытывает нужду, и активное, поскольку оно включает стремление к ее удовлетворению и тому, что может ее удовлетворить» [14, с. 700]. В случае «теоретической» деятельности саморегуляции посредством языка «опредмечивание» означает установление связей между задаваемыми обществом потребностями, например, в виде «идеальных» норм и ценностей, и формами социальной деятельности, которые могут эту потребность удовлетворить. Эти связи могут быть установлены только в практическом *действенном* опыте социальных отношений, в результате которого субъект деятельности приобретает навыки «сознательного регулирования так, чтобы весь ход действия определялся целью и приводил к ее осуществлению» [14, с. 702]. Структура речевой деятельности как социальной включает, таким образом, «в качестве своего обязательного звена общественно-исторически сформировавшиеся средства и способы, передаваемые ему окружающими людьми в процессе сотрудничества, в общении с ними», но передать их можно только «во внешней форме – в

форме действия или в форме внешней речи» [4, с. 97].

Речь идет о «внешних» условиях деятельности – о способах оперирования со словом – речевых операциях, формирующихся в процессе социальной практики. Как продукт общественно-исторической практики, (речевая) операция «выступает как процесс непсихологический», так как зависит от внешних условий достижения целей. В то же время она психологична, поскольку принципиально целенаправленна и связана, таким образом, с побудительной силой действия [20, с.15]. Следовательно, операционная сторона речевой деятельности как социальной определяется *формами действования* с «идеальными» значениями ценностей, в которых отражается структура действительности, её исполнительная сторона диктуется ситуацией социального взаимодействия. В речевых операциях проявляется «типичное» знание о ценностях в способе их регуляции. Именно в этом смысле они характеризуются как автоматические, или неосознаваемые. Но это не означает, что речевые операции лишены смысла для субъекта, для которого операции – это условие деятельности, и степень осознания/ неосознания его определяет в конечном счете характер деятельности. А.А. Леонтьев намечает два пути формирования речевых операций: «либо путем подражания или (и) "проб и ошибок"; либо путем сознательного, намеренного и произвольного осуществления операции на уровне актуального осознания (т.е. как акта деятельности или действия) с последующей автоматизацией и включением в более сложное действие» [5, с. 220]. Непроизвольный или произвольный характер операций так же, как и характер всей установки, зависит от мотивационных и волевых процессов деятельности, и необходимо выявить связи между ними. Таким образом, если определение мотивационной значимости ценностей связан с условиями конструирования «образа социального мира», то анализ волевых про-

цессов в структуре речевой деятельности как саморегулятивной направлен на определение *функциональной значимости* ценностей с точки зрения содержательного потенциала ценностей для осуществления волевой личности как активно реализующего свои социально значимые мотивы субъекта общественных отношений.

Выводы

Психология социального познания определяет проблему адекватности/ неадекватности действительности как проблему саморегуляции, которая состоит в «рассогласовании» между «воздействием образа социальной реальности и социальной реальности» на человека и общество в целом [9, с.35]. Мы выяснили, что построение «образа социального мира» есть и процесс, и результат осмысления ситуации, т.е. выбор тех элементов «образа мира», которые дают возможность овладеть ситуацией и регулировать её. В теоретической речевой деятельности речь идет об определении значимости не выраженных в непосредственной материальной форме психически «виртуальных» ценностей, в результате чего формируется личностный смысл, или установка на действие. При этом важно определить не только мотивационную, но и функциональную значимость ценностей, так как исследование установки как регулирующего механизма предполагает исследова-

ние не только «рефлексивного», но и «действенного понимания» (Г.П. Щедровицкий), дающего человеку возможность реализовать себя как личность, или как активного участника общественных отношений. Как показал наш анализ, теоретико-методологические основы этнопсихолингвистики позволяют рассматривать функционирование ценностей как результат интерсубъективного опыта деятельности личности, тем самым выявить интенциональные, мотивационные и операционные стороны механизма регуляции как соотнесения деятельности с действительностью. Следовательно, возможно определить роль речевой деятельности в развитии личности и общества, т.е. «саморегулятивную функцию языка» (А.А. Леонтьев) как функцию регуляции социального поведения. Как пишет А.А. Леонтьев, «процесс обучения может быть понят как процесс формирования инвариантного образа мира, социально и когнитивно адекватного реальностям этого мира и способного служить ориентировочной деятельности человека в нем» [5, с. 273]. Однако традиции моделирования «инвариантного образа мира», которые установились в отечественной науке в рамках теории межкультурной коммуникации, не учитывают его принципиальный регулирующий характер и поэтому не могут служить ориентировочной деятельности человека в социальной реальности.

Список литературы

1. Пищальникова В.А. Этнопсихолингвистика как методологическая база межкультурных исследований // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2018. №4 (793). С. 11-19.
2. Степин В. С. Человеческое познание и культура. СПб., 2013. 140 с.
3. Леонтьев А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.
6. Гиппенрейтер Ю.Б. О природе человеческой воли // Психологический журнал. 2005. Т. 26. №3. С. 15-24.
7. Степин В.С. Конструктивные и прогностические функции философии // Вопросы философии. 2009. №1. С. 5-10.

8. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление: методология, технология (курс лекций). М.: Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2023. 464 с.
9. Андреева Г.М. Социальное познание и социальные проблемы // Национальный психологический журнал. 2013. №1 (9). С. 39-49.
10. Леонтьев А.Н. Образ мира // Мир психологии. 2003. №4. С.11-18.
11. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом: [пер. с нем. и англ.]. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 1056 с.
12. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М.: Едиториал УРСС, 2003. 248 с.
13. Шюц А. Некоторые структуры жизненного мира // Личность. Культура. Общество. 2007. Вып. 2 (36). С. 52-68.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Издательство АСТ, 2020. 960 с.
15. Имедадзе И.В. Ситуативное развитие мотивации и установка. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892090.htm> (дата обращения 20.12.22).
16. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения: Диспозиционная концепция. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
17. Плампер Я. История эмоций. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 568 с.
18. Розенвейн Б. Любовь: история в пяти фантазиях. М.: Новое литературное обозрение, 2023. 248 с.
19. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
20. Основы теории речевой деятельности. Коллективная монография. М.: Изд-во «Наука», 1974. 333с.

References

1. Pishchal'nikova V.A. Etnopsikholingvistika kak metodologicheskaya baza mezhkul'turnyh issledovanij [Ethnopsycholinguistics as a methodological basis for intercultural research]. *Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, 2018, no. 4 (793), pp. 11-19.
2. Stepin V. S. *Chelovecheskoe poznanie i kul'tura* [Human cognition and culture]. St. Petersburg, 2013.
3. Leont'ev A.A. *Yazyk. Rech'. Rechevaya deyatel'nost'* [Language. Speech. Speech Activity]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1969.
4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975.
5. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki* [Basis of Psycholinguistics]. Moscow, Smysl Publ., Saint-Petersburg, Lan Publ., 2003.
6. Gippenrejtser Y.B. O prirode chelovecheskoj voli [About the nature of human will]. *Psichologicheskij zhurnal = Psychological Journal*, 2005, vol. 26, no. 3, pp. 15-24.
7. Stepin V.S. Konstruktivnye i prognosticheskie funkicii filosofii [Constructive and Prognostic Functions of Philosophy]. *Voprosy filosofii = Questions of Philosophy*, 2009, no. 1, pp. 5-10.
8. Shchedrovickij G.P. Orgupravlencheskoe myshlenie: metodologiya, tekhnologiya (kurs lekciy) [Organizational thinking: Methodology, Technology (lectures)]. Moscow, "Izd-vo Studii Artemiya Lebedeva", 2023.
9. Andreeva G.M. Social'noe poznanie i social'nye problemy [Social Cognition and Social Problems]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal = National Psychological Journal*, 2013, no. 1 (9), pp. 39-49.

10. Leont'ev A.N. Obraz mira [Image of the World]. *Mir psihologii = World of Psychology*, 2003, no. 4, pp. 11-18.
11. Schutz A. *Izbrannoe: Mir, svetyashchijsya smyslom* [Collected Papers: World glowing with Meaning]. Moscow, Rossijskaya politicheskaya enciklopediya (ROSSPEN) Publ., 2004.
12. Leont'ev A.A. *Slovo v rechevoj deyatel'nosti: Nekotorye problemy obshchej teorii rechevoj deyatel'nosti* [Word in Speech Activity: some problems of Speech Activity theory]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2003.
13. Schutz A. Nekotorye struktury zhiznennogo mira [Some structures of Life-World]. *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo = Personality. Culture. Society*, 2007, vol. 2 (36), pp. 52-68.
14. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshchej psihologii* [Basics of General Psychology]. Moscow. AST Publ., 2020.
15. Imedadze I.V. *Situativnoe razvitie motivacii i ustanovka* [Situational development of Motivation and Attitude]. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892090.htm>. (In Russ.).
16. *Samoregulyaciya i prognozirovanie social'nogo povedeniya: Dispozicionnaya koncepciya* [Self-regulation and Prediction of Social behavior. The dispositional concept]. Moscow, CSPiM Publ., 2013.
17. Plamper Ya. *Istoriya emocij* [History of Emotions]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 2018. (In Russ.).
18. Rozenvejn B. *Lyubov': istoriya v pyati fanta* [Love: A History in Five Fantasies]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 2023. (In Russ.).
19. Aseev V.G. *Motivaciya povedeniya i formirovanie lichnosti* [Motivation of Behavior and Personality Development]. Moscow, Mysl Publ., 1976.
20. *Osnovy teorii rechevoj deyatel'nosti* [Fundamentals of the theory of speech activity]. Moscow, Nauka Publ., 1974. 333 p.

Информация об авторе / Information about the Author

Адамова Зоя Гаврильевна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психолингвистики, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Российская Федерация, e-mail: zoya_adamova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6309-4102, Researcher ID: GYJ-2610-2022

Zoia G. Adamova, Candidate of Sciences (Philological), Department of General and Comparative Linguistics, Laboratory of Psycholinguistics, Leading Researcher, Moscow State Linguistic university, Moscow, Russian Federation, e-mail: zoya_adamova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6309-4102, Researcher ID: GYJ-2610-2022

Оригинальная статья / Original article

УДК 372.881

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-64-81>

Неологизмы в поликодовом тексте имиджевой рекламы: некоторые особенности употребления в контексте медиасферы

А. В. Анненкова¹ ✉¹Юго-Западный государственный университет

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

✉ e-mail: Antonina-1984@yandex.ru

Резюме

В данной статье рассматривается проблема функционирования неологизмов в массмедиа на примере текстов имиджевой рекламы.

Актуальность рассматриваемой темы определяется значимостью рекламной коммуникации как неотъемлемой части современного общества, а также необходимостью изучения особенностей композиционного структурирования компонентов поликодового текста имиджевой рекламы, в частности, корреляции вербальной и невербальной частей рекламного текста, участвующих в процессе воздействия на индивида с целью манипуляции коллективным поведением и коллективным сознанием.

Ускоренное развитие глобализационных процессов, широкая доступность интернет-ресурсов и средств масс-медиа не могли не повлиять на язык рекламы. Они трансформировали его, привнеся в него несвойственные литературному русскому языку слова – неологизмы, которые встречаются в разговорном языке, но ещё не до конца стали привычными и известными большинству людей. Новая лексика может быть представлена как дериватами собственной русскоязычной лексической ресурсной базы, так и заимствованиями из других языков.

Целью исследования стало изучение некоторых особенностей использования неологизмов в поликодовых текстах имиджевой рекламы и определение системообразующего фактора в структуре вербальное/невербальное, влияющего на формирование образов объектов рекламы в индивидуальном лексиконе. В качестве **задач** исследования авторами были выделены рассмотрение понятия имиджа, имиджевой рекламы, её структурно-композиционных особенностей, а также анализ когнитивно-психологического воздействия образов, создаваемых неологизмами в комбинации с иконическими знаками, на индивида.

Потребность в аргументированном воздействии на индивида для достижения целей, поставленных адресатом при создании имиджевой рекламы, привела к гибридизации рекламного текста, который стал комплексным и интегрированным текстовым образованием с интеграцией вербальных и невербальных элементов. Проведённый нами анализ языкового материала имиджевой рекламы продемонстрировал, что неологизмы, коррелируя с другими речевыми и визуально-графическими средствами, отвечают за создание и/или видоизменение ассоциативных связей и внутренних образов, стоящих за рекламным имиджевым объектом в индивидуальном лексиконе индивида.

Ключевые слова: медиасфера; имиджевая реклама; восприятие; поликодовый текст; язык; неологизмы.

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

Для цитирования: Анненкова А. В. Неологизмы в поликодовом тексте имиджевой рекламы: некоторые особенности употребления в контексте медиасферы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 64-81. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-64-81>.

Статья поступила в редакцию 18.09.2023

Статья подписана в печать 11.10.2023

Статья опубликована 23.12.2023

Neologisms in Polycode Text of Image Advertising: Some Peculiarities of the USE in the Context of Media Sphere

Antonina V. Annenkova¹ ✉

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

✉ e-mail: Antonina-1984@yandex.ru

Abstract

The article considers the problem of neologisms functioning in mass media on the material of image advertising texts. The relevance is determined by the importance of advertising communication as an integral part of modern society, as well as the need to study the peculiarities of compositional structure of polycode texts of image advertising, in particular, correlation of verbal and nonverbal parts of an advertising text involved in the process of influencing an individual to manipulate both the collective behavior and consciousness.

Development of globalization processes, availability of Internet and mass media could not but affect the advertising language having transformed it by introducing neologisms which are used in everyday language but not quite familiar to the majority. Newly coined words can be both Russian derivatives and borrowings. The purpose of the research is to study some peculiarities of neologisms usage in polycode texts of image advertising as well as to define a system forming factor in the structure of verbal/nonverbal that influences formation of an advertising objects image in an individual lexicon. The objectives of the study are to consider the notion of image, image advertising and its structural and compositional features along with the analysis of cognitive-psychological influence of images formed by neologisms combined with iconic signs on an individual.

The need in reasoned influence on the individual when advertising has led to hybridization of the advertising text which became a complex and integrated textual entity with the integration of verbal and non-verbal elements. The analysis of image advertising language material showed that neologisms when correlating with other verbal and visual/graphic elements develop and/or adapt associative connections and internal images behind the image in an individual lexicon.

Keywords: media sphere; image advertising; perception; polycode texts; language; expressive means; neologisms.

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

For citation: Annenkova A. V. Neologisms in Polycode Text of Image Advertising: Some Peculiarities of the USE in the Context of Media Sphere. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 64–81 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-64-81>.

Received 18.09.2023

Accepted 11.10.2023

Published 23.12.2023

Введение

В настоящее время в современной гуманитарной парадигме активно развивается новое направление лингвистической науки – медиалингвистика, посвящённое исследованию особенностей функционирования языка в медиасфере, в средствах массовых коммуникаций (в том числе и в рекламе), представленных печатными, аудиовизуальными и/или сетевыми ресурсами. Как справедливо полагает Д. Рашкофф, «единственная среда,

в которой наша цивилизация ещё может расширяться, наш единственный фронт – это эфир, иными словами – медиа» [1, с. 13]. Медиасфера и функционирующие в ней информационные сообщения могут оказывать как явное, так и латентное влияние на сферу общественного сознания. Следовательно, актуальным представляется изучение языка медиасферы как непосредственного медиатора между адресантом и адресатом информационно-коммуникативных текстов медиасферы.

Сферу нашего научного интереса составляют вопросы медиалингвистики, а именно, проблематика, непосредственно касающаяся функционирования имиджевой рекламы, её языка и особенностей речевого воздействия текста имиджевой рекламы на индивида. Основная цель имиджевой рекламы состоит не столько в прямых продажах товара/услуги, сколько в формировании желаемого положительного имиджа объекта рекламы, т.е. это реклама, заведомо направленная на создание и поддержание заранее запрограммированного имиджа, в ней не включены открытые призывы к непосредственной покупке товара/услуги, но она становится основой формирования доверия к объекту рекламы и убежденности в верности выбора данного товара/услуги.

Следует понимать, что доверие к рекламе, транслируемой разными медиасредствами, изменяется под влиянием трансформаций, происходящих как в самой медиасфере, так и в социуме, и в мире. Согласно данным опроса, проведенного независимой компанией Nielsen в 2021 году, только 53% россиян доверяют рекламе, причём степень доверия к разным средствам медиасреды варьируется в зависимости от психолингвистических показателей личности, таких как возраст, пол, регион проживания. Так, например, теле-, радио- и печатной рекламе доверяют представители старшей возрастной группы (в возрасте 65 лет и выше), в то время как реклама в социальных медиа, интернете направлена на более молодую прослойку общества, миллениалов в возрасте 20 – 45 лет [2]. Если говорить о степени воздействия рекламных сообщений на потребителей российского медиасегмента, то по результатам данных Международной рекламной группы GroupM, лидирующее место занимают цифровые источники (социальные медиа, Интернет, электронная рассылка, контекстная и баннерная реклама), далее идут средства

наружной рекламы, телевидение и печатная пресса [3].

Не следует забывать и о том, что повсеместное распространение рекламы, её неизбежное «проникновение» во все сферы жизнедеятельности социума и в повседневную жизнь каждого индивида приводят к «насыщению» и даже «пересыщению» медиасферы рекламой до такой степени, что, в соответствии с исследованиями, проведенными консультантом по маркетингу, профессором медиаведения Марой Эйнштейн, до 82% комитетов просто бессознательно пропускают или игнорируют рекламу [4].

Таким образом, главной задачей создателя рекламы (адресанта) становится акцентирование внимания адресата на текст рекламы с целью заинтересовать потенциальных представителей из целевой группы, следовательно, рекламисту необходимо грамотно использовать весь спектр имеющихся у него в наличии выразительных средств для создания запоминающейся и «цепляющей» рекламы [5-10].

Язык рекламы, будучи одним из основных звеньев (посредником) при обмене информацией в процессе коммуникации, социальной деятельности, речевого общения членов социума, является фактическим источником информации не только о состоянии потребительского рынка или общественно-политической сфере, но и о национально- и культурно обусловленной специфике языка социума, в котором данные рекламные тексты функционируют. Указанное положение определяет актуальность и важность изучения языка рекламы как одного из наиболее значимых феноменов развития современной массовой культуры.

Существующее положение сфер рекламной индустрии и публич-рилейшнз определяется непосредственным состоянием общества и его социально-экономическими тенденциями и ориентирами в ситуации «здесь-и-сейчас». Процесс формирования социального института, от-

личного от того, который принят в данный момент [11-13], предполагает не только усложнение текстов рекламы, функционирующей в медиасфере, но и градуальное развитие новых институтов маркетинговой коммуникации. Вышеуказанное положение создаёт необходимые предпосылки к проведению контекстуального анализа для изучения функциональной специфики используемых в рекламных текстах слов, их значений, а также изменений этих значений в зависимости от контекста, в котором они употреблены.

Мы считаем, что в общем виде рекламу можно разделить на две объёмные группы: информационную рекламу и имиджевую рекламу, которые наиболее полно охватывают все подвиды рекламного текста, функционирующие в медиасреде (такие как, например, социальная, коммерческая, интеллектуальная, политическая и др. виды рекламы). Под информационной рекламой мы понимаем простое распространение конкретной и содержательной информации о предмете рекламы, способствующее его продажам. Имиджевая реклама, в свою очередь, является более комплексным языковым феноменом и учитывает не отдельно взятый рекламный текст, а совокупное рекламное коммуникативное сообщение, представленное взаимосвязанными и взаимодополняющими друг друга вербальными и/или невербальными компонентами, образующими более связанный и комплексный образ. Цель его создания – последующее комплексное влияние на целевую аудиторию для формирования запрограммированного и желаемого для адресанта (создателя рекламного сообщения) имиджа рекламного объекта с дальнейшим явным и/или латентным изменением отношения респондента к предъявляемому ему объекту рекламы.

В нашей работе предметом исследования является имиджевая реклама и её композиционная структура, содержащая вербальные и/или невербальные компо-

ненты, дополненные графическими средствами, а также видео- и/или аудио-рядами для придания тексту рекламы большей выразительности, красочности и запоминаемости. Подобное интегративное объединение символов, взятых из различных знаковых систем, даёт возможность сконструировать наиболее полный образ носителя имиджа объекта рекламы в когнитивном пространстве адресата [14, 15]. Поликодовость текста имиджевой рекламы, т.е. насыщение его кодами разных знаковых систем, позволяет сделать акцент на рекламном тексте и объекте рекламы и вследствие этого привлечь внимание представителя целевой группы, сформировать положительный имидж по отношению к объекту рекламы и, соответственно, интерес к рекламируемому продукту / услуге. В своей работе мы будем придерживаться вышеприведённого определения, данного с позиции теории языка, и будем рассматривать особенности языка и специфику построения поликодовых текстов имиджевой рекламы.

Результаты и обсуждение

Имиджевая реклама должна быть объективным отражением окружающей действительности, а также обладать связностью и грамотной структурно-композиционной организацией составляющих элементов. Вербально/визуальные компоненты поликодового текста имиджевой рекламы, как отмечается в работе О.И. Максимова и В.В. Подрядковой [16], должны подчиняться основополагающим гармонистическим внутритекстовым связям: 1) связи внутри вербального компонента; 2) связи внутри невербального компонента; 3) связи между вербальным и невербальными компонентами. Только соблюдение указанных связей станет гарантом создания грамотной и действенной имиджевой рекламы.

Движение от кодов вербальной компоненты к кодам невербальной компоненты даёт возможность пролить свет на

смысл составных частей имиджевого рекламного текста в рамках коммуникативного общения в ситуации «здесь-и-сейчас», кроме того, это перемещение позволяет оценить и проанализировать связность вербальных и невербальных элементов, формирующих комплексную композиционно-смысловую структуру текста имиджевой рекламы. В первую очередь при восприятии и первичном анализе текста имиджевой рекламы индивид обращает внимание на иконическую составляющую поликодового текста, которая, коррелируя с языковой составляющей, транслирует заранее запрограммированную создателем рекламы «картину мира, шкалу ценностей, эстетические идеалы» [17, с. 93]. Совместно транслируемые в тексте имиджевой рекламы вербальные и невербальные коды могут интерпретироваться индивидом с некоторой долей неточности и неясности, что обусловлено особенностями самого индивида, то есть психолингвистическими факторами. Соответственно, воспринимаемый образ, стоящий за поликодовым текстом имиджевой рекламы, будет субъективным и будет трактоваться с некоторой долей свободы.

Гетерогенность рекламных текстов, как отмечает Д.К. Красноярова, представляет «бесконечную множественность, которая состоит из сплетения разнообразных видов деятельности и семиотических кодов» [18, с. 256], но ни у рекламы как таковой нет единого кода, она, «внедряясь в тот или иной уголок пространства <...>, подстраивается под новые условия, легко находя новые модификации» [18, с. 256], иными словами, в каждой отдельной рекламе системообразующий компонент или главенствующий рекламный код будет определяться контекстом и условиями распространения этой рекламы в медиасреде.

Образы, формирующиеся в индивидуальном лексиконе человека при восприятии поликодовой структуры текстов имиджевой рекламы, наполнены разно-

образными ассоциациями, коннотациями, коррелирующими с уже имеющимися и знакомыми индивиду ситуациями и явлениями окружающей его действительности, поэтому высокопроработанная структура, тщательное и грамотное наполнение поликодового текста рекламы «цепляющими» и запоминающимися элементами будет оказывать непосредственное влияние не только на целостность образа, возникающего в индивидуальном лексиконе, но и на дальнейшую трансформацию мотивов и поведенческих паттернов адресата имиджевой рекламы. Неотъемлемой частью рекламного образа является имидж (рекламируемого объекта), который мы расцениваем как некоторый идеализированный и эстетизированный объект, формирующийся в индивидуальном лексиконе человека как результат воздействия гетерогенного имиджевого рекламного текста. Непосредственно оценить специфику процесса возникновения имиджа не представляется возможным, можно лишь проанализировать изменение отношения к нему, отражающееся в видоизменении образов, мышления, особенности действий и поведения индивида. Следовательно, в имиджевой рекламе необходимо «подавать» информацию не просто в виде отдельных знаков и их комбинаций, но объединять содержательный и эмоциональный аспекты посредством включения в поликодовый текст экспрессивных образов, поскольку сами объекты рекламы также функционируют как образы реальных предметов и явлений.

В своей работе под имиджем мы понимаем «собирательный образ, формируемый в сознании адресата как ответ на воздействие имиджевого рекламного текста» [14, 15]. Похожее определение понятию имидж (но с акцентом на лингвистическую точку зрения) было дано Е.С. Кубряковой, согласно работам которой «для определения имиджа важно установить, по отношению к какому объекту он оказывается знаком – по отношению к такому

«эмпирическому объекту» как человек, или же – к такому идеальному объекту как его образ (или его сущность – характер, присущие ему нравственные и прочие черты, т.е. нечто из сферы абстрактного и идеального)» [19, с. 6]. Указанное трактование частично соотносится с нашим пониманием имиджа и, соответственно, имиджевой рекламы. Таким образом, мы закономерно полагаем, что конечной целью создания имиджевой рекламы становится именно корректирование личностного воспринимания перформатива мира вокруг индивида, отношения к определённом имиджевому объекту и, соответственно, трансформация потребительского поведения адресата рекламы.

Язык имиджевой рекламы можно рассматривать как своеобразный код, как специфическую структуру, функционирующую согласно своим собственным законам, периодически нарушающим нормы, установленные для общелитературного русского языка. Подобные девиации призваны усилить речевое воздействие на индивида, продвигая неязыковые цели, а именно побуждая личность формировать запрограммированный рекламодателем положительный образ имиджа товара, услуги, организации и т.п. или способствовать реализации потребительского выбора в отношении рекламируемого товара, услуги.

Образ, формируемый в индивидуальном лексиконе человека при восприятии рекламного текста поликодовой структуры, строится на основе реализации когнитивного механизма метафоризации в ситуации «здесь-и-сейчас», т.е. в зависимости от аффективно-когнитивно-перцептивного опыта адресата. Мы вслед за О.С. Зубковой полагаем, что «семиотический характер образа, как продукта метафоризации, заключается не в простом отражении реальности, но в реконструкции части окружающего мира, проведенные «фильтром» ментального пространства индивида. По ту сторону, мир также не является тем, чем кажется, поскольку то,

на что обращает внимание индивид, является лишь углом зрения особого вида, способного к бесконечным изменениям. Фундаментальной характеристикой схематизации на ментальном уровне является разделительный способ представления сущности понятия. Этот процесс непрерывен» [20, с. 28] и градуальное преобразование отношения индивида к объекту имиджа, транслируемому в имиджевом рекламном тексте, индуцирует соответствующую трансформацию образа, который формируется в его индивидуальном лексиконе.

Чувственным базисом процесса восприятия поликодового текста имиджевой рекламы является образная составляющая данного текста, представленная невербальным (иконическим) компонентом. Мы придерживаемся точки зрения, высказанной О.С. Зубковой, согласно которой «в результате метафоризации реальный объект/предмет окружающей действительности существует не в качестве действительной, но ментальной целостности и формирует у синтезирующего мир индивида симультанный подвижный образ, являющийся ядром конструируемого смысла» [20, с. 19], который в последующем окружается уже существующими и закреплёнными в индивидуальном когнитивном пространстве концептами и смысловыми единицами, соприкасающимися и коррелирующими между собой.

Мы разделяем мнение Г.Н. Тельмина [21], который отмечает, что в процессе формирования в индивидуальном лексиконе образа, стоящего за поликодовым текстом имиджевой рекламы, фигурируют не только вербальные и визуальные компоненты, составляющие его, но и фоновые знания, реалии и социокультурный фон, входящие в его когнитивное пространство. Необходимо особо отметить, что важное значение при формировании образа [22-24], стоящего за текстом имиджевой рекламы, играют невербальные компоненты, отвечающие за функ-

ционально-графическое наполнение текста, обеспечивающие создание красочного дизайна, иными словами, невербалика в тексте рекламы отвечает не только за экспликацию языкового материала, но и за художественно-эстетическое оформление поликодового текста имиджевой рекламы.

Реклама, являясь паттерном односторонней коммуникации, когда адресант и адресат не общаются непосредственно друг с другом, а взаимодействуют посредством кодов, транслируемых рекламными сообщениями, должна объединять в себе две формы существования языка – устную (выражение интонаций, тонов, ритмики и т.п.) и письменную (средство передачи информации, мыслей, идей), то есть, по сути, реклама – это некая гибридная форма речи, функционирующая в медиасфере. Языковая составляющая имиджевой рекламы, являющейся поликодовым текстом вербально/визуальной структуры, должна быть подобрана так, чтобы обыгрывать иконическую составляющую, создавая полностью сформированный комплексный образ объекта имиджа [14, 15, 22].

Одной из особенностей языка современной рекламы является использование в её текстах неологизмов, нередко являющихся заимствованиями из английского языка. Появление неологизмов является и закономерным отражением трансформационных процессов, имеющих место в современном обществе. Неологизмы участвуют в формировании своеобразной видоизмененной картины мира, которая отражает идеи и установки, вызванные экспансией новых технологий, интернационализацией медиасферы в российском обществе. Критической деконструкции следует подвергнуть и паттерны, пришедшие в русскоязычную рекламную сферу из рекламоиндустрии англоговорящих стран, характеризующиеся агрессивными интонациями [25], часто построенными на основе стратегий дискредитации и манипулирования [26].

Н.З. Котелова полагает, что в качестве неологизмов могут выступать не только новообразованные слова, но и заимствования как из внешних (другие языковые системы – иноязычные заимствования), так и из внутренних источников (языковая система родного языка – возрожденные и актуализированные устаревшие слова, узусализация, переход слов из устной, жаргонной, сленговой и узкоспециализированной речи, диалектов) [27, с.22]. Специфической чертой неологизмов является то, что они не входят в активный словарный запас языка, не являются частью стандартизированного литературного нормативного языка, они есть адаптация языка к изменяющимся реалиям окружающего мира и общества, требующим трансформации языка для отождествления и номинации новых объектов и явлений действительности. Неологизмы облегчают переход социума к видоизменённым условиям, делая общество более мобильным и открытым для перемен, что является основополагающим фактором при трансформации языка, в общем, и языка имиджевой рекламы, в частности.

Ещё одной особенностью неологизмов является то, что их семантическая структура позволяет осуществить «удвоение реального объекта», как бы противопоставляя «реальный мир виртуальному» [28, с.512], что позволяет влиять на процесс формирования образов, возникающих в индивидуальном лексиконе: одно понятие или явление именуется разными лексическими единицами, обладающими разными ассоциативными связями в сознании респондента, поэтому и образы, возникающие в его индивидуальном лексиконе, будут формироваться как результирующая двух метафорических образов на основе их аналогии, подобия и сходства.

Кроме того, целью использования неологизмов в имиджевой рекламе является передача неповторимого переживания, личностной интерпретации явле-

ния» [29], что придаёт текстам имиджевой рекламы желаемую авторами эмоциональность и выразительность. Корректное использование языковых структур неологизмов в вербально/визуальной структуре рекламы способно сделать рекламный текст грамотно построенным, ёмким, красочным и запоминающимся. Неологизмы позволяют моделировать в индивидуальном лексиконе адресата рекламы образы и ассоциации, соотносящиеся с уже существующими в его индивидуальном лексиконе образами.

Рассмотрим примеры использования неологизмов в текстах имиджевой рекламы, функционирующих в медиасфере.

Реклама снеков торговой марки Чилл'S (рис. 1) представляет собой текст вербально-визуальной структуры, в языковой составляющей которого присутствуют неологизмы: *Чилл'S отличный повод ЧИЛИТЬ с друзьями! Максимум удовольствия!* В рекламном тексте автором используется несколько неологизмов разной этимологии – *чилить*, *довольствие*. *Чилить* – сленговое слово, заимствование, пришедшее из английского языка и широко распространённое в лексиконе молодёжи поколения Z [30-32]. Сленговое выражение *чилить*, от англо-

язычного *chill out* – *расслабляться, бездельничать, балдеть, максимально расслаблено отдыхать, тащиться, прохлаждаться*, используется для метафорического обозначения чего-то лёгкого, способствующего релаксации и нивелирования психического напряжения, показывающее прилив экстаза, состояние эйфории. Слово *довольствие* в данной форме и значении не является общеупотребительным в русском языке, оно является архаичным сравнительно со словами *доставка, удовольствие*, что коррелирует с вышеуказанным неологизмом *чилить* и названием торговой марки «Чилл'S», также являющимся неологизмом: транслитерированное на русский язык слово *Chill* – *Чилл* с английским окончанием 'S' произносится на английский манер ЧИЛЛЗ. Визуальная составляющая представлена изображением рекламируемого продукта (семечки, орешки) в яркой бросающейся упаковке. Рекламный текст привлекает респондента своей яркостью и необычностью: комбинация вербальной и визуальной составляющих создаёт образ расслабленности, отдыха, когда есть время и желание «почилить» с друзьями и перекусить орешками и семечками.



Рис. 1

В рамках своей рекламной кампании маркетологи МТС при создании рекламных текстов часто используют неологизмы для привлечения внимания молодёжной аудитории (рис. 2). Такие новые для литературного русского языка слова как *хайп*, *залипай*, *стримы*, *безлимитно*, *ре-*

пост, *зафиксируй*, уже давно являются частью сленгового языка молодёжи, и в основном используются в рамках интернет-общения. Решение прибегнуть к употреблению подобных лексем в рекламной кампании позволяет маркетологам моделировать образ, близкий молодёжной

прослойке. Слова-неологизмы *хайп*, *залипай*, *стримы*, *безлимитно*, *репост*, *зафиксируй*, пришедшие в русский язык из английского языка, вносят вклад в реализацию концепции «залипания» в Интернете и социальных медиа. Вербальные единицы-неологизмы объединены общим значением – они используются для выражения чего-то, от чего невозможно оторваться (*залипай*, *зафиксируй*), показывают вечный процесс, шумиху (*хайп*, *стримы*, *безлимитно*, *репост*), что так ценится и пропагандируется среди современной молодёжи. Вербальный компонент подкрепляется красочным оформлением в цветах компании МТС – фирменном красном цвете, на который сразу акцентируется внимание аудитории. Если говорить о конкретных примерах комбинаций вербальное/невербальное в рекламных текстах компании МТС, то следует отметить грамотный подбор сопровождающего графического материала. Так, для подкрепления слогана *Залипай на стримах бесплатно* в рекламе *Тарифа ХАЙП* выбрано изображение киберспортсмена, сидящего в кресле и окруженного компьютерными мониторами, транслирующими потоковые видео в режиме стрима. Такой подход позволяет сформировать в сознании целевой аудитории образ доступности и безграничности Интернет-соединения для занятия любимым делом молодёжи, одним из которых и является гейминг. Еще один пример рекламы МТС с вербальной компонентой *Дарим подарки ЗА РЕПОСТ*. Ты знаешь, что можешь! обещает подарок

каждому, кто сделает репост, что подтверждается изображением улыбающейся девушки в форме компании МТС, протягивающей подарочную карту. Обещание подарка за выполнение простого действия притягивает внимание респондента, который захочет изучить рекламное предложение подробнее и, соответственно, в его индивидуальном лексиконе происходит закрепление ассоциативного образа компания МТС = подарок, что в дальнейшем может влиять на его потребительское поведение. Рекламный текст *0 копеек со 2-й минуты разговора без абонентской платы. Зафиксируй цену!* привлекает внимание индивида, гарантируя абонентам МТС бесплатные звонки со второй минуты. Вербальная компонента с неологизмом *зафиксируй* обыгрывается изображением Нуля (стоимости услуги), закованного кандалами с гирей. Таким образом, функционирующая в медиасфере имиджевая реклама компании МТС создаёт в индивидуальном лексиконе респондента образ компании, которая гарантирует подарки, фиксированные цены на услуги, высокие скорости и безлимитный доступ к социальным медиа, а также компании, идущей в ногу со временем, остающейся на одной волне с молодёжью, ведь современная молодёжь не только говорит на сленге, который грамотно используется в рекламной кампании, но и не может оторваться от социальных сетей, игр, музыки, видео, то есть от всего, для чего нужен доступ в Интернет, который компания МТС и гарантирует.

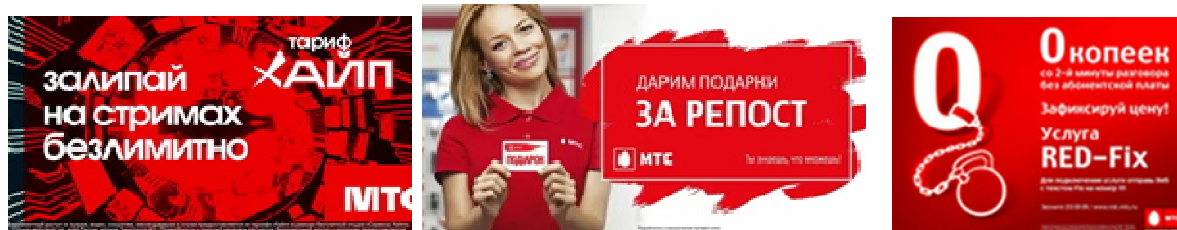


Рис. 2

Рассмотренные нами выше примеры текстов имиджевой рекламы содержат неологизмы, заимствованные русским языком из английского языка (например, *зафиксируй – fix, репост – repost, стрим – stream, чилить – chill, хайп – hype*), использование которых ставит целью привлечь молодёжную аудиторию, в чей лексикон входят подобные слова, и кто постоянно их использует в устной и письменной речи в социальных медиа.

Еще одним видом неологизмов, встречающихся в текстах имиджевой рекламы, являются авторские неологизмы (окказионализмы) и слова, используемые в тексте с несвойственным им значением.

Так, в рекламе БТА Банка (рис. 3) используются такие неологизмы как *Банкоубежище* (*Банкоубежище для Ваших денег*) и *револьверная карта* (*Револьверная кредитная карта до 5-ти заработных плат*). Неологизм *банкоубежище* об-

разован путем слияния слов *банк* и *убежище* и по написанию и произношению напоминает слово *бомбоубежище*, что создаёт метафорический образ защищённости денежных вкладов, размещённых в банке БТА, аналогично тому, как бомбоубежище помогает сохранять жизни. Неологизм *револьверная карта* образован нетипичной комбинацией прилагательного *револьверный* и существительного *карта*, который вместе с невербальной составляющей – изображение человека, держащего кредитную карту как револьвер, создает в индивидуальном лексиконе адресата рекламы образ силы, стремительности, больших возможностей, власти, которые он получит, открыв кредитную карту в банке БТА. Следовательно, авторами имиджевого рекламного текста выбираются лексемы, направленные на создание образа успешной и надежной кредитно-финансовой организации.



Рис. 3

В рекламном тексте компании МОРТОН-ИНВЕСТ (рис. 4) авторами используется рекламная фраза *НЕ ПРОБАРАНЬТЕ! 0% первый взнос за квартиру* с неологизмом *пробараньте*, являющимся авторским неологизмом, который невербально обыгрывается изображением нуля процентов в виде бублика. Необходимо отметить, что выбранный неологизм и его визуальное обыгрывание вызывают двойное впечатление. С одной стороны, изображение бублика / баранки и неологизм *не пробараньте* вместе мо-

гут быть истолкованы, как вероятность упустить выгодную возможность, нереализовать подходящий момент, не успеть забронировать приятную скидку, то есть в данном случае неологизм образован по аналогии со сленговым глаголом *не проиляпьте*. С другой стороны, может сложиться впечатление, что неологизм *пробараньте* образован от слова *баран* и ассоциируется с ругательством, например, *бараны, скидку не пробараньте*, что вносит негативный аспект в рекламный текст и может оттолкнуть респондентов.



Рис. 4

Неологизмы с негативной оценочностью используются и в рекламе экспресс-гипермаркета НОВА*ТОР (рис. 5), текст сообщает, что в продаже имеется *БРОЙЛЕР НАТУРАЛ ОТМОРОЗОК*. Без гормонов и стероидов. Неологизм *отморозок* является частью молодёжного сленга и может интерпретироваться как *выродок*, *бандит*, *головорез*, *больной на всю голову*, *громила*, что характеризуется отрицательной оценочностью и негативно воспринимается общественностью. Считается, что те, кого называют *отморозок*, являются опасными представителями общества, которых нужно обходить стороной. В данном случае в рекламе отморозком назван замороженный продукт, бройлер и, следовательно, в данном контексте неологизм *отморозок* образован от слова *замороженный*. Визуально неологизм обыгран изображением тушки

бройлера, которая выглядит и позирует как бодибилдер на соревнованиях. Выбранная авторами концепция использования негативно окрашенного неологизма *отморозок* и неоднозначной фотографии создает в индивидуальном лексиконе адресата рекламы, с одной стороны, образ массивной, мясной тушки кури-бройлера, купив которую, ты будешь сыт и здоров, так как она выращена без стероидов и гормонов, но с другой стороны, формируется образ чего-то страшного, опасного, непредсказуемого, от которого надо держаться подальше. Предсказать то, какой образ будет доминировать в индивидуальном лексиконе респондента рекламы, заранее невозможно, так как он напрямую зависит от личностных характеристик индивида, его фоновых знаний и психолингвистических факторов, то есть он субъективен.



Рис. 5

Ещё одним вариантом образования неологизмов, встречающихся в имиджевых рекламных текстах, является смешение элементов кириллицы и латиницы в рамках одного слова. Если говорить о сфере рекламной коммуникации, то подобное соединение «несоединимого» часто встречается в вывесках, названиях и является неотъемлемой частью особого языка рекламной коммуникации. Активное использование латинских вкраплений в текстах сферы рекламной индустрии можно проиллюстрировать примерами наименований магазинов и предприятий общественного питания (рис. 6), где некоторые названия или отдельные слова в названиях часто пишутся с использованием латинского алфавита, например, блинная *БлинStreet*, магазин одежды секонд-хенд *ЕвроShmot*, закусочная *Закусcity*. В неологизме *Закусcity* часть слова замещена англоязычным словом *city*, который, с одной стороны, отражает местоположение закусочной, находящейся в городской среде: с английского языка слово *city* переводится как *город, центр города*, с другой стороны, *Закусcity* произносится на русском языке как *Закусити*, иллюстрируя основной профиль органи-

зации: ресторан быстрого питания, где можно перекусить и *закусить*. Неологизм *БлинStreet* образован аналогичным способом: путём добавления английского слова *street* к основе, и обозначает улицу с блинами: слово *street* (в переводе с английского языка *улица*) указывает местоположение предприятия общественного питания. Для образования неологизма *ЕвроShmot*, используемого в качестве названия магазина одежды секонд-хенд, использована техника транслита: английские и русские части слова приведены на русском и английском языке соответственно. Первая часть названия *Евро* отражает происхождение товаров магазина (*Евро* – страны Европейского союза), а вторая часть *Shmot* (транслит сокращенного просторечного и пренебрежительного русского слова *шмотки*, означающего одежду, личные вещи, тряпки) наименует ассортимент товара. Неологизм *ЕвроShmot* создает в индивидуальном лексиконе образ большой кучи вещей непонятного назначения, привезённых из европейских стран, что соотносится со сферой деятельности магазина – продаже подержанных товаров.



Рис. 6

Следовательно, можно сделать вывод, что использование неологизмов разной этимологии в текстах имиджевой рекламы направлено на фиксацию внимания на непривычном написании, необычном слове, поскольку выбивающаяся из общей картины буква или слово является триггером, активирующим метаязыковое поведение, т.е. авторами рекламного тек-

ста задействуется «способность к осознанному манипулированию языком, который <...> предполагает осознанное, рациональное отношение к речи» [33].

Выводы

Таким образом, имиджевая реклама, будучи особой формой речевой коммуникативной ситуации, выстраивает свое-

образный диалог между адресантом и адресатом, используя своеобразный рекламный код, реализуемый посредством информационных сообщений, содержащих закодированные субъективные послания эмоциональной направленности и экспрессивности, создающие в индивидуальном лексиконе респондента рекламного сообщения образ, который будет ассоциироваться, сопоставляться и коррелировать с имиджем рекламируемого объекта, транслируемым вербально/визуальным рекламным текстом. Прагматический аспект рекламы, отражающий необходимость таким образом компилировать доносимую до индивида информацию, чтобы она, в конечном итоге, приводила к изменению его потребительского поведения, то есть воздействовала убеждением или внушением. Специфика коммуникативной ситуации в рамках медиасреды, характеризующаяся однонаправленностью, обуславливает необходимость использования разнообразных выразительных средств и вербально/визуальных комбинаций для создания яркого запоминающегося образа, целью которого станет реализация прагматической цели имиджевой рекламы.

Использование неологизмов в поликодовых текстах имиджевой рекламы является одним из таких способов привлечения внимания, который позволяет «насытить» текст рекламного сообщения кодами и образами, позволяющими усилить эмоциональность и экспрессивность рекламного текста, сделать его более наглядным, убедительным и запоминающимся. Текст рекламного сообщения воспринимается индивидом «быстро», поэтому адресанту важно грамотно структурировать подаваемую информацию, чтобы она «цепляла» взгляд и держала внимание индивида как можно дольше. Динамичное внедрение неологизмов в медиасферу и рекламу отражает «космополитичность общественного сознания» [34, с. 49], когда за счёт новых элементов языка индивид получает возможность

расширить границы своего сознания, что способствует перемещению метафорических проекций новых реалий в пространство действительности.

Неологизмы, обладающие значительной словообразовательной активностью и адаптационной способностью, характеризующиеся экспрессией, выразительностью и эмоциональной оценочностью, будучи грамотно встроены в вербально/визуальный текст рекламного сообщения, способны оказать непосредственное влияние на видоизменение сформированных у индивида стандартов жизни и мироощущений. Как нами было установлено, постижение новых реалий, которые нужно передать с помощью имиджевой рекламы, значительно упрощается за счёт использования неологизмов, интенсифицирующих смыслы, закладываемые создателем в рекламное сообщение. Визуальная составляющая помогает обыграть вербальную составляющую с неологизмов, детерминируя процесс смыслопорождения и, соответственно, процесс формирования образов в индивидуальном лексиконе, запуская реализацию когнитивного механизма метафоризации на основе сходства, аналогии и подобия в ситуации «здесь-и-сейчас». Во многих случаях иконическая компонента позволяет адекватно проиллюстрировать неологизм, создав положительный имидж рекламируемого объекта. Вместе с тем, чрезмерная агрессивность, крикливость и мишурность рекламного текста может привести как к увеличению потребительских предпочтений по направлению к рекламируемому товару/услуге, так и к противоположному результату: реклама станет раздражать и оттолкнет потенциальных потребителей [35].

Таким образом, неологизмы, используемые в текстах имиджевой рекламы, оказывают речевое воздействие на индивида, активизируя процесс внушения и влияя на внутренние мыслительные процессы, ведущие к трансформации и инвертированию внутренних образов, сто-

ящих за объектом имиджевой рекламы, и внутренних образов, сформировавшихся под воздействием рекламного текста в индивидуальном лексиконе респондента. Следовательно, справедливо можно утверждать, что неологизмы, обладая высоким прагматическим потенциалом, бу-

дучи использованы в рекламном тексте, станут источником для выражения новых идей и наименования новых объектов и явлений, поскольку реализуют «не только ориентирующую, но и мирозозидающую функцию» [36, с. 106].

Список литературы

1. Рашкофф Д. Медиавирус. М.: Ультракультура 2.0, 2011. 394 с.
2. Только 53% россиян доверяют рекламе – Nielsen [сайт]. AdIndex.ru; 2021 [обновлено 21 декабря 2021; процитировано 15 мая 2023]. URL: <https://adindex.ru/news/researches/2021/12/21/301005.phtml?ysclid=lhysgkxwhp865651237>
3. Российский рынок рекламы превысит докризисные показатели в 2021 году – GroupM [сайт]. AdIndex.ru; 2021 [обновлено 04 июня 2021; процитировано 15 мая 2023]. URL: <https://adindex.ru/news/researches/2021/06/4/294909.phtml>
4. Эйнштейн М. Реклама под прикрытием. Нативная реклама, контент-маркетинг и тайный мир продвижения в интернете / пер. с англ. Т. Мамедова. М.: Альпина Паблишер, 2017. 299 с.
5. Анненкова А.В. Речевое воздействие имиджевой рекламы: некоторые лингвистические особенности рекламного текста // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12. № 2. С. 124-141.
6. Анненкова А.В. Особенности языка имиджевой рекламы // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2016. № 1(20). С. 1-9.
7. Власенко Н.И. Способы выражения экспрессивных высказываний в эпистолярном жанре // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10. № 3. С. 160-169.
8. Власенко Н. И. Способы и формы выражения коммуникативной цели ассертивов в англоязычной переписке // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 1(14). С. 44-49.
9. Кремнева А.В. Чувственные основания значения слова // Язык, коммуникация и социальная среда. 2007. № 5. С. 144-151.
10. Андреева О. А. Текст как "тесис" от античности до современности // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. науч. ст. VI Межд. науч.-практ. конф. Курск: ЮЗГУ, 2016. С. 22-28.
11. Сороколетова А.В. Формирование лингвокультурной компетентности в зависимости от языковой среды // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. науч. ст. VIII Межд. науч.-практ. конф. Курск: ЮЗГУ, 2020. С. 382-390.
12. Баянкина Е.Г. Дискурсивная роль атрибутивного словосочетания // Известия Юго-Западного государственного университета. 2013. № 4(49). С. 233-239.
13. Баянкина Е.Г., Левин А.И., Левина Л.В. Восприятие иноязычного текста научного и научно-популярного характера в условиях информатизации общества // Известия Курского государственного технического университета. 2003. № 2(11). С. 161-163.
14. Анненкова А.В. Специфика функционирования образов имиджевой рекламы в индивидуальном лексиконе (экспериментальное исследование): дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2018. 229 с.
15. Зубкова О.С., Анненкова А.В. Специфика функционирования образов имиджевой рекламы в индивидуальном лексиконе. Курск, 2017. 242 с.
16. Максименко О.И., Подрядкова В.В. Поликодовый музыкальный поэтический дискурс // Вестник РУДН. Серия Теория языка. Семиотика. Семантика, 2013. №4. С.27-36.
17. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М.: Академия, 2003. 128 с.
18. Краснаярова Д.К. Язык рекламы в пространстве новых медиа // Омский научный вестник. 2013. № 5(122). С. 254-257.

19. Кубрякова Е.С. К определению понятия имиджа // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008. №1. С.5 – 11.
20. Зубкова О.С. Метафора в профессиональной семиотике. Курск, 2011. 334 с.
21. Тельминов Г.Н. Интернет-реклама как вид креолизованного текста // Филология. Искусствование. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2009. № 5. С.300-304.
22. Анненкова А.В. Специфика контекста имиджевой рекламы // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2014. № 2(16). С. 9-14.
23. Егорова В.И. Образ в языке // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. науч. ст. VII Межд. науч.-практ. конф. Курск: ЮЗГУ, 2018. С. 60-69.
24. Егорова В.И. Виртуальный образ // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. науч. ст. VI Межд. науч.-практ. конф. Курск: ЮЗГУ, 2016. С. 113-118.
25. Кара-Мурза Е.С. Русский язык в рекламе [сайт]. Грамота.Ру; 2000. [обновлено 14 ноября 2000; процитировано 22 мая 2023]. URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_9?ysclid=lh20i5q52d183160544.
26. Федорова К.И., Сабунова Н.В., Николаева С.В. Реализация речевой агрессии: стратегия дискредитации и стратегия манипулирования в англоязычных СМИ // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2016. № 5(55). С. 154-166.
27. Котелова Н.З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов. Новые слова и словари новых слов. Л.: Наука, 1988. 223 с.
28. Клементьева А.А. Неологизмы в публицистическом дискурсе о виртуальной реальности // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 512-515. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-512-515
29. Петрухина Е.В. Образование новых слов в русском языке: теоретические аспекты и когнитивно-дискурсивный анализ // Slavische Wortbildung im Vergleich: Theoretische und pragmatische Aspekte. Swetlana Mengel (Hrsg.), серия Reihe Slavica varia Halensia. LIT Münster, 2014. P.417-435.
30. Анненкова А.В., Афонин М.В. Некоторые особенности языка поколения "Z" // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. науч. ст. VIII Межд. науч.-практ. конф. Курск: ЮЗГУ, 2020. С. 27-37.
31. Таныгина Е.А. Сознание и цвет. Курск: ЮЗГУ, 2019. 204 с.
32. Таныгина Е.А. Проблема изучения языкового сознания в лингвистике // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. науч. ст. VIII Межд. науч.-практ. конф. Курск: ЮЗГУ, 2020. С. 397-404.
33. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 264 с.
34. Вакулова Е.Н. Экспансия латиницы в русскоязычных текстах как нарушение языковой экологии // Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет: сб. ст. IV Межд. науч. конф. Варшава: Uniwersytet Warszawski, 2008. С. 48-49.
35. Рубцова Н.В., Заичко А.А. Всплывающие окна в веб-рекламировании: раздражающий фактор или способ эффективного воздействия на потребителей? // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. №1 (34). С. 352-354.
36. Петрухина Е.В. Расширение концептосферы русского языка и когнитивное варьирование при образовании новых слов // Когнитивные исследования языка. 2014. № 19. С. 103-115.

References

1. Rashkoff D. *Mediavirus* [Media virus]. Moscow, Ul'trakul'tura Publ., 2.0, 2011. 394 p.
2. *Tol'ko 53% rossiyan doveryayut reklame – Nielsen* [Only 53% of Russians trust advertising – Nielsen], 2021. (In Russ.) Available at: <https://adindex.ru/news/researches/2021/12/21/301005.phtml?ysclid=lhysgkxwhp865651237> (accessed 15.05.2023).
3. *Rossiiskii rynek reklamy prevysit dokrizisnye pokazateli v 2021 godu – GroupM* [Russian advertising market to exceed pre-crisis levels in 2021 – GroupM], 2021. Available at: <https://adindex.ru/news/researches/2021/06/4/294909.phtml> (accessed 15.05.2023).

4. Einshtein M. *Reklama pod prikrýtiem. Nativnaya reklama, kontent-marketing i tainyi mir prodvizheniya v internete*; per. s ang. T. Mamedova. [Black ops advertising. Native ads, content marketing, and the covert world of the digital sell]. Moscow, Al'pina Publisher Publ., 2017. 299 p. (In Russ.)
5. Annenkova A.V. Rechevoe vozdeistvie imidzhevoi reklamy: nekotorye lingvisticheskie osobennosti reklamnogo teksta [Linguistic Manipulation of Image Advertising: Some Linguistic Characteristics of Advertising Text]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2022, vol. 12, no. 2. pp. 124-141.
6. Annenkova A.V. Osobennosti yazyka imidzhevoy reklamy [Peculiarities of image promotion language]. *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Theory of Language and Intercultural Communication*, 2016, no. 1(20), pp. 1-9.
7. Vlasenko N.I. Sposoby vyrazheniya ekspressivnykh vyskazyvaniy v epistolyarnom zhanre [Ways to express expressive statements in correspondence]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 160-169.
8. Vlasenko N.I., Naumov E.V. Sposoby i formy vyrazheniya kommunikativnoi tseli assertivov v angloyazychnoi perepiske [Methods and forms of expression the communicative aim of assertives in english-speaking correspondence]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2015, no. 1(14), pp. 44-49.
9. Kremneva A.V. Chuvstvennye osnovaniya znacheniya slova [Sensory basis of word meaning]. *Yazyk, kommunikatsiya i sotsial'naya sreda = Language, Communication and Social Environment*, 2007, no. 5, pp. 144-151.
10. Andreeva O.A. [Text as "THESIS" from ancient to modern times]. *Yazyk dlya spetsial'nykh tselei: sistema, funktsii, sreda. Sbornik nauchnykh statei VI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Language or specific purposes: system, function, environment. Collection of scientific articles of the VI international scientific and practical conference]. Kursk, 2016, pp. 22-28 (In Russ.).
11. Sorokoletova A.V. [Formation of linguocultural competence in relation to the language environment]. *Yazyk dlya spetsial'nykh tselei: sistema, funktsii, sreda. Sbornik nauchnykh statei 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. 382-390. (In Russ.).
12. Bayankina E.G. Diskursivnaya rol' atributivnogo slovosochetaniya [The role of an attributive phrase in discourse formation]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2013, no. 4(49), pp. 233-239.
13. Bayankina E.G., Levin A.I., Levina L.V. Vospriyatie inoyazychnogo teksta nauchnogo i nauchno-populyarnogo kharaktera v usloviyakh informatizatsii obshchestva [Perception of foreign-language scientific and popular science texts in the conditions of society's informatization]. *Izvestiya Kurskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta = Proceedings of Kursk State Technical University*, 2003, no. 2(11), pp. 161-163.
14. Annenkova A.V. *Spetsifika funktsionirovaniya obrazov imidzhevoy reklamy v individual'nom leksikone (eksperimental'noe issledovanie)*. Diss. kand. filol. nauk [Perception peculiarities of image advertising texts in individual lexicon (experimental research). Cand. of Sci. Philol. diss.]. Tver, 2018. 229 p.
15. Zubkova O.S., Annenkova A.V. *Spetsifika funktsionirovaniya obrazov imidzhevoy reklamy v individual'nom leksikone* [Perception peculiarities of image advertising texts in individual lexicon]. Kursk, 2017. 242 p.
16. Maksimenko O.I., Podrjadkova V.V. Polikodovyy muzykal'nyj pojeticheskij diskurs [Polycode musical poetic discourse]. *Vestnik RUDN. Seriya Teoriya jazyka. Semiotika. Semantika = RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 2013, no. 4. pp. 27-36.
17. Anisimova E.E. *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikatsiya (na materiale kreolizovannykh tekstov)* [Text linguistics and intercultural communication (on the material of creolised texts)]. Moscow, Akademija Publ., 2003. 128 p.

18. Krasnojarova D.K. Jazyk reklamy v prostranstve novyh media [Advertising language in the space of new media]. *Omskij nauchnyj vestnik = Omsk Scientific Bulletin*, 2013, no. 5(122), pp. 254-257.
19. Kubrjakova E.S. K opredeleniju ponjatija imidzha [To the definition of the notion "image"]. *Vo-prosy kognitivnoj lingvistiki = Issues of Cognitive Linguistics*, 2008, no. 1, pp. 5-11.
20. Zubkova O.S. *Metafora v professional'noj semiotike* [Metaphor in professional semiotics]. Kursk, 2011. 334 p.
21. Tel'minov G.N. Internet-reklama kak vid kreolizovannogo teksta [Internet advertisement as a type of creolized text]. *Filologija. Iskusstvovedenie. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod. Philological sciences*, 2009, no. 5, pp. 300-304.
22. Annenkova A.V. Spetsifika konteksta imidzhevoy reklamy [Specific features of image promotion context]. *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Theory of Language and Intercultural Communication*, 2014, no 2(16), pp. 9-14.
23. Egorova V.I. [Image in language]. *Yazyk dlya spetsial'nykh tselei: sistema, funktsii, sreda. Sbornik nauchnykh statei VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Language or specific purposes: system, function, environment. Collection of scientific articles of the VII international scientific and practical conference]. Kursk, 2018, pp. 60-69 (In Russ.).
24. Egorova V.I. [Virtual image]. *Yazyk dlya spetsial'nykh tselei: sistema, funktsii, sreda. Sbornik nauchnykh statei VI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Language or specific purposes: system, function, environment. Collection of scientific articles of the VI international scientific and practical conference]. Kursk, 2016, pp. 113-118 (In Russ.).
25. Kara-Murza E.S. [Russian language in advertising]. Gramota.Ru, 2000. Available at: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_9?ysclid=1hz0i5q52d183160544 (accessed 22.05.2023).
26. Fedorova K.I., Saburova N.V., Nikolaeva S.V. Realizacija rechevoj agressii: strategija diskreditatsii i strategija manipulirovaniya v anglojazychnykh SMI [Implementation of Speech of Aggression: Strategies of Discredit and Manipulation in the English Language Media]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova = Vestnik of the M.K. Ammosov North-Eastern Federal University*, 2016, no. 5(55), pp. 154-166.
27. Kotelova N.Z. *Pervyj opyt leksikograficheskogo opisaniya russkikh neologizmov. Novye slova i slovari novyh slov* [The first experience of lexicographical description of Russian neologisms. New words and dictionaries of new words]. Leningrad, Nauka Publ., 1988. 223 p.
28. Klement'eva A.A. Neologizmy v publicisticheskom diskurse o virtual'noj real'nosti [Neologisms in the social-political discourse on virtual reality]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, 2023, no. 2 (99), pp. 512-515. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-299-512-515>
29. Petrukhina E.V. Obrazovanie novykh slov v russkom yazyke: teoreticheskie aspekty i kognitivno-diskursivnyi analiz [Formation of new words in the Russian language: theoretical aspects and discourse analysis]. *Slavische Wortbildung im Vergleich: Theoretische und pragmatische Aspekte. Swetlana Mengel (Hrsg.), Series Reihe Slavica varia Halensia*. LIT Münster, 2014, pp. 417-435.
30. Annenkova A.V., Afonin M.V. [Some specific features of the language used by Generation Z]. *Yazyk dlya spetsial'nykh tselei: sistema, funktsii, sreda. Sbornik nauchnykh statei 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. 27-37 (In Russ.).
31. Tanygina E.A. *Soznanie i tsvet* [Consciousness and colour]. Kursk, 2019. 204 p.
32. Tanygina E.A. *Problema izucheniya yazykovogo soznaniya v lingvistike* [The problem of the language consciousness study in modern linguistics]. *Yazyk dlya spetsial'nykh tselei: sistema, funktsii, sreda. Sbornik nauchnykh statei 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. 397-404 (In Russ.).
33. Kholodnaya M.A. *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [The psychology of intelligence: the paradoxes of research]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 264 p.
34. Vakulova E.N. [Expansion in latin texts as a violation of the Russian-speaking linguistic ecology]. *Russkii yazyk v yazykovom i kul'turnom prostranstve Evropy i mira: Chelovek. Soznanie. Kommuni-*

nikatsiya. Internet. Sbornik statei IV Mezhdunarodnoi nauchnoy konferentsii [Russian language in the linguistic and cultural space of Europe and the world: Man. Consciousness. Communication. The internet. Collection of articles of the IV international scientific conference]. Warsaw, Uniwersytet Warszawski Publ., 2008, pp. 48-49 (In Russ.)

35. Rubtsova N.V., Zaichko A.A. Vsplyvayushchie okna v veb-reklamirovanii: razdrazhayushchii faktor ili sposob effektivnogo vozdviizhiya na potrebiteli? [Pop-up in web-advertising: annoying factor or method of effective impact on consumers?]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* = *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 1(34). pp. 352-354.

36. Petrukhnina E.V. Rasshirenie kontseptosfery russkogo yazyka i kognitivnoe var'irovanie pri obrazovanii novykh slov [Expansion of russian conceptual scope and cognitive variation while forming new words]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka* = *Scientific series "Cognitive studies of language"*, 2014, no. 19, pp. 103-115.

Информация об авторе / Information about the Author

Анненкова Антонина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: ovva093@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2038-9394

Antonina V. Annenkova, Candidate of Sciences (Philological), Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: ovva093@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2038-9394

Оригинальная статья / Original article

УДК 801. 82

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-82-88>

Способы выражения гендерного аспекта в лирическом тексте

М.В. Громенко ✉

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

✉ e-mail: grommv@mail.ru

Резюме

В статье предпринята попытка описания и выявления языковых средств выражения гендерного аспекта в лирике В. М. Тушновой. Это обусловлено тем, что рассмотрение языковых средств выражения гендерного аспекта в лирическом произведении позволит не только проанализировать средства репрезентации в тексте, но и в речи. Анализ языковых структур может дать информацию о роли гендера в той или иной культуре, какие нормы поведения по отношению к мужчинам и женщинам фиксируются в различных типах текстов, как меняются представления о гендере, как различаются различные типы текстов, какие нормы поведения по отношению к мужчинам и женщинам зафиксированы в различных типах текстов, как меняются представления о гендерных нормах маскулинности и фемининности с течением времени, какие стилевые характеристики можно отнести к феминным или маскулинным, как маскулинность и фемининность концептуализируются в разных языках и культурах, как фемининность и гендерная идентичность в разных языках и культурах влияют на усвоение языка, как гендер влияет на овладение языком и с какими фрагментами или тематическими областями языковой картины мира он связан, с какими фрагментами или тематическими областями языковой картины мира он соотносится.

Материал исследования является актуальным и для стилистики и герменевтики художественного текста, в нем рассматривается лексическое развитие образов мужчин и женщин в поэтических текстах, прослеживается возникновение ассоциативных смыслов и выявляется, какие мужские образы присутствуют в женской поэзии.

Ключевые слова: лингвистика; гендерология; картина мира; лирический текст.

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

Для цитирования: Громенко М.В. Способы выражения гендерного аспекта в лирическом тексте // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 82-88. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-82-88>.

Статья поступила в редакцию 06.10.2023 Статья подписана в печать 15.11.2023

Статья опубликована 23.12.2023

Ways of Expressing the Gender Aspect in a Lyrical Text

Maria V. Gromenko¹ ✉

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

✉ e-mail: grommv@mail.ru

Abstract

The article attempts to describe and identify the linguistic means of expressing the gender aspect in the lyrics of V. M. Tushnova. This is due to the fact that the consideration of linguistic means of expressing the gender aspect in a lyrical work will allow not only to analyze the means of representation in the text, but also in speech. The analysis of language structures allows us to obtain information about the role gender plays in a particular culture, what behavioral norms for men and women are fixed in texts of different types, how the idea of gender norms, masculinity and femininity changes over time, what stylistic features can be attributed to predominantly female or predominantly male, how it is understood masculinity and femininity in different languages and cultures, how gender identity affects language acquisition, with which fragments and thematic areas of the linguistic picture of the world it is associated.

The research material is also relevant for the stylistics and hermeneutics of a literary text, as it allows us to see the ways of lexical development of the image of a man and a woman in a poetic text, to trace the emergence of associative meanings, to identify which male images are present in female poetry.

Keywords: linguistics; genderology; worldview; lyrical text.

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

For citation: Gromenko M.V. Ways of Expressing the Gender Aspect in a Lyrical Text. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 82–88 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-82-88>.

Received 06.10.2023

Accepted 15.11.2023

Published 23.12.2023

Введение

Гендерология, или гендерная лингвистика – относительно молодая междисциплинарная наука, которая стала предметом изучения лингвистических и экстралингвистических наук.

Элемент гендера применительно к языку впервые возник в древности при обозначении грамматических генитивных категорий. Гендер является предметом исследования ряда лингвистических наук, в пределах каждой работает плеяда ученых, разрабатывающих подходы и теории, связанные с функционированием гендерного аспекта в языке. Как правило, недостатком данных теорий является односторонность концепций, разработанных в рамках конкретной науки, однако существуют попытки создания междисциплинарных подходов в изучении ген-

дерного аспекта дискурса и художественного текста.

В 20-е годы XX в. генитивную категорию ввели в научные исследования, в трудах англоязычных социопсихологов, чтобы заменить преобладающие в социальных науках понятия гендерной роли и гендерного подхода [1, 2]. К представителям данного периода можно отнести Ф. Маутнера и О. Есперсена.

В связи с тем, что в современной науке о языке одним из наиболее динамично развивающихся направлений является антропологическая лингвистика, которая в центр мирозерцания и в центр лексической системы языка ставит человека, внимание к постижению человека через язык – универсальный путь характеристики человека, выявление его феномена специфическими средствами языкознания (что такое человек, в чём его

сущность, в каких взаимосвязях он находится с окружающим миром, в чём он видит суть своего существования и т.д.).

Следовательно, языковая картина мира и человек в ней будут этнически специфичны, что выражается в наличии или отсутствии тех или иных концептов в системе связей.

Материалы и методы

В ходе исследования применялись методы представительной выборки и моделирования, метод количественной обработки материала, описательно-аналитический метод, контекстологического, семантико-стилистического, а также культурологического анализа. Задача практического характера была реализована на основании представленных в гендерной лингвистике исследований, касающихся создания единого перечня признаков, характерных для мужской и женской речи, и репрезентации мужчины и женщины в языке.

Результаты и обсуждение

По мнению Ю. Д. Апресяна [3], исследование наивной картины мира идёт в двух направлениях. Исследуются определённые концепты, характерные для данного языка, представляющие собой разновидность лингвокультурной изоглоссы и пучок изоглосс. Во-первых, это лингвистические и широко развитые "стереотипы" сознания. Во-вторых, это необычные коннотации с неспецифическими понятиями (например, многократные описания символики цвета в разных культурах). Несмотря на свою «наивность», все донатучное мировоззрение, заложенное в языке, подвергается исследованию и изменению. Тем не менее, хотя здесь и учитывается национальная специфика, акцент делается на единстве языковой картины мира.

Второе направление в изучении наивной картины мира поддерживается многими лингвистами. Опираясь на исследование, проведённое Ю. Д. Апресяном, можно отметить причины этого яв-

ления. В каждом естественном языке отражается определённый способ восприятия и организации мира.

Выражаемые в них смыслы образуют единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, обязательную для всех носителей языка.

Языковая картина мира отчасти универсальна, но и отчасти специфична для каждой страны. Поэтому носители разных языков могут видеть мир через призму своего языка несколько по-разному. Мир «примитивен» только в том смысле, что во многих существенных аспектах отличается от научной картины мира. Представления о мире не примитивны и зачастую не менее сложны и интересны, чем научные представления о внутреннем мире.

Как отмечает Е.С. Гриценко, в основе лингвистического конструирования гендера лежит идея того, что «высказывания – это не просто слова или речевые акты, а кирпичики, из которых складываются социальные отношения, образы себя и других, различные аспекты личности, воссоздаваемые и проживаемые в каждом коммуникативном взаимодействии» [4].

В.М. Войченко утверждает, что гендерные модели в речи выражаются часто с помощью фразеологизмов о людях женского и мужского пола [5].

В гендерной лингвистике выделяют два направления: различия и общие черты в языке мужчин и женщин и гендерная маркированность и антропоцентричность языка. Данное лингвистическое направление выявляет специфику обозначений мужского и женского рода в языке и изучение коммуникативного поведения людей в зависимости от их пола. Эта новая концепция позволяет исследовать гендерные атрибуты, закреплённые в лексических значениях мужского и женского в разных языках, с учетом социокультурных различий между мужчинами и женщинами.

Однако маскулинность и фемининность не проявляются в чистом виде, и в реальности можно отметить их смешение

или баланс (андрогинность). Так предположение С. Бема основано на существовании трех разновидностей людей с различными типами гендерной идентичности: с преобладанием женских, мужских и андрогинных, т.е. людей с равным количеством гендерных признаков [6].

Относительно художественной литературы, О.В. Пермякова употребляет термин «гендерный стиль». Под гендерным стилем понимается «вид речевой организации и художественного текста, который обусловлен гендерной характеристикой автора, дифференциацией речи мужчин и женщин, а также вариативностью их речевого поведения, проявляющейся на различных уровнях языка» [7].

Как отмечает О.Д. Филлипова, сегодня гендер в лингвистике может изучаться в двух направлениях: проявление гендерных особенностей в системе языка (способы номинации, категория рода и т.д.) и реализация гендера в речевом поведении (предпочтение использования тех или иных языковых средств мужчинами и женщинами) [8].

В науке не существует единого мнения по поводу природы гендера. Для одних исследователей гендер – это грамматическая принадлежность лексем к роду, для других – сочетание лексем и стереотипная отнесенность к тому или иному полу, для третьих – биологический пол автора и обусловленные им особенности психолингвистического восприятия и мышления [9].

Таким образом, на данный момент исследование гендера в языкознании в общем касается двух проблем:

1. Языковое отражение пола. Цель этого подхода – объяснить, как присутствие людей одного пола представлено в языке. При этом прежде всего, исследуются номинативная система, лексика, синтаксис и гендерные категории языка: какие оценки приписываются мужчинам и женщинам и в каких семантических областях они наиболее ярко выражены.

2. Речевое и в целом коммуникативное поведение мужчин и женщин. В них

освещаются типичные стратегии и тактики, выбор гендерных лексических единиц, способы достижения успеха в общении, предпочтения в выборе лексики, синтаксические структуры, т.е. особенности речи мужчин и женщин [10].

Нами было проанализировано 215 стихотворений В. Тушновой. Все стихотворения по субъекту речи можно разделить на две группы. К первой группе относятся стихотворения, написанные от имени женщины, ко второй – мужчины. Для соотнесения того или иного произведения к той или иной группе, нами была проанализирована обобщенная классификация гендерной принадлежности в речи.

Художественный текст можно рассматривать «в качестве особой формы инобытия для его создателя, поскольку он является отражением его внутреннего мира, носителем “следов, отпечатков” его человеческой сущности» [11, с. 7]. На содержательном уровне стихотворения, написанные женщиной, характеризуются высокой значимостью «женщин-писательниц». Это происходит посредством раскрытия эмоций и внутренних черт лирической героини, поскольку женщины-авторы «отличаются большей восприимчивостью, интуицией, большей иррациональностью <...> естественностью» [12, с. 116], эмоциональностью.

Лирические героини в текстах часто максимально приближены к образу автора, о чем свидетельствуют грамматические особенности (личные местоимения первого лица и односоставные определенно-личные предложения). В стихотворениях поэтессы местоимение первого лица встречается 243 раза, больше чем местоимения второго/ третьего лица и существительных, содержащих в своей структуре семный компонент «пол».

Одной из особенностей женской речи является эмоциональность, которая выражается на всех уровнях языка словообразовательными, синтаксическими, лексическими средствами. Термин «эмоциональность» в рамках теории языка можно трактовать, во-первых, как способность

субъекта испытывать эмоции, окрашивать и выражать эмоциями свои действия и поведение, и, во-вторых, как потенциальная возможность субъекта выразить эмоциональные переживания по отношению к определенному событию, именно тому событию, которое составляет предметное содержание данного лингвистического символа.

На уровне лексики предложения от имени женщины обозначаются следующими диминутивными выражениями (45 лексем). Как видно из текстов, используемые диминутивы выражают размерно-оценочное или оценочное значение: *маячки, домишко, слоненок, котенок, дождик, тельце, девчурка*.

Диминутивные выражения в стихотворениях придают словам различную эмоциональную оценку. Экспрессивная функция слова предоставляет высказыванию выразительности, образности и передает эмоциональную оценку, ведь выражая свое мнение или рассказывая о качестве события и т.п., человек не может полностью абстрагироваться от своего отношения к излагаемому и, так или иначе, выражает свою оценку [9]. Они могут быть саркастическими, уничижительными или снисходительными и т.п. Не исключением являются и слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, в текстах используются другие компоненты эмоционально-оценочной лексики: лексемы со значением оценки (*хороший, брюзглива, девка, милый, драгоценный, уродец*); метафоры (*безмолвная улица, сизый голубь, мудрое решение*).

Стоит отметить, что поэтесса использует лексику возвышенного стиля (*низложен, нарочито, торжествует, ниспадающая, беспрекословная*). Именно это, на наш взгляд, и является одной из особенностей стиля женщины-поэтессы, так и просторечного (*недотепа, дурачиться*) для придания речи непринужденности.

В. Тушнова активно употребляет в своих произведениях местоимения первого и второго лица (156 словоупотреб-

лений). Именно так все местоимения первого лица единственного числа будут маркировать женщину-поэтессу в тексте:

«Я глядела // на яблоки, склоняясь над столом. // и трогала упругое их тело, // пронизанное светом и теплом // ... // Я видела // осеннюю прогулку, // сырой асфальт и листья без числа. // Я шла родным московским переулком» («Яблоки»);

«Я стою у открытой двери, // я прощаюсь, я ухожу. // Ни во что уже не поверю,— // все равно // напиши, // прошу!» («Я стою у открытой двери...»).

Местоимение первого лица множественного числа будут маркировать как лиц одного пола, так и разного. Как правило, отталкиваясь от контекста можно определить половую принадлежность:

«Мы с тобой плыли Волгой, // ...//Проглядела я излучину, // что лозою заросла, // утопила я уключину, // не сдержала весла. // Ты бранил меня недолго. // Тишина. Темнота. // Нас укачивала Волга, // ...//Мы зажгли плавник наносный, // руки грели в золе. // ...//Много было, да уплыло. // как по волнам весло, // было, было, много было, // да бьлем поросло!» («Весло»).

Гендер в поэзии В. Тушновой, «не просто несущей в себе специфическое мировидение автора, но максимально полно его выражающей» [13, с. 30], может обнаруживаться на всех уровнях языка. В основном автор использует женскую письменную речь. Можно отметить особенности, характерные для женского речевого поведения. А именно, диминутивная лексика с неточным значением, эмоционально-оценочная лексика, слова, выражающие эмоции, антонимы, сравнительные обороты, эллиптические конструкции, вопросительные и восклицательные предложения, парцелляция, фигуры повтора, однородные члены предложения и вставные конструкции. Мужская же речь представлена в меньшем объеме: сниженная и нецензурная лексика, глаголы в повелительном наклонении и вводно-модальные слова, выражающие уверенность. Мужские черты выражаются средствами абстрактных конструкций,

а реальная гендерная идентичность не может включать в себя только маскулинность и фемининность – совершается смешение характеристик в разных пропорциях.

Лексико-грамматическими маркерами выступают имена существительные, глаголы, местоимения, имена прилагательные и числительные. Больше всего в тексте маркируется женская особь. Маркерами, как правило, выступают местоимения первого и второго лица и их согласования с глаголами и именами прилагательными.

Выводы

В результате проведенного анализа было выявлено, что гендер в текстах В. Тушновой может проявлять себя эксплицитно, то есть посредством употребления прилагательных с существитель-

ными со значением «род», глаголами в прошедшем времени в изъявительном наклонении или условной форме, а также прилагательных с именами существительными в мужском или женском роде. Гендерная специфика проявляется не только на уровне содержания, но и на лексическом и грамматическом уровнях.

Таким образом, сложность рассмотрения лирического текста заключается в том, что автор строит текст, в котором действительность отражается путем передачи глубоких душевных переживаний, мыслей и чувств. В нем передано мгновение внутренней жизни автора. Также, по причине того, что лирический текст – сложный объект исследования, относящийся одновременно и к письменному и к устному виду текстов, мы рассмотрели основные классификации маркирования гендера в женской и мужской речи.

Список литературы

1. Lakoff R. Language and women's place // *Language in Society*. 1973. №22.
2. Активный словарь русского языка / Российская акад. наук, Ин-т русского яз. им. В. В. Виноградова; отв. ред. Ю. Д. Апресян. М.: Языки славянской культуры (ЯСК), 2014. Т. 2: В - Г. 736 с.
3. Анищук Т.В. Лирическое начало и его функции в художественном произведении // Проблемы современного языкового образования: докл. и тез. докл. на междунар. науч. конф., посвященной 40-летию фак. иностр. яз. 27-29 марта 2003 г. / Владимир. гос. пед. ин-т им. П. Т. Лебедева-Полянского. Владимир: ВГПИ. 2003 С. 26-27.
4. Гриценко Е. С. Язык как средство конструирования гендера: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Тамбов, 2005. 48 с.
5. Войченко В.М. Отражение гендерных стереотипов в языке и культуре // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание*. 2009. № 1 (9). С. 64-70.
6. Пермякова О. В., Гаранович М. В. Гендерная стилистика. Пермь, 2009. 158 с.
7. Филиппова Д. О. Языковая личность и перевод // *Материалы VII Междунар. науч.-образоват. форума молодых переводчиков им. Д. О. Половцева / Белорус. гос. ун-т . Минск : БГУ, 2023. С. 197-199.*
8. Громенко М.В., Ермакова Г.А. Гендерно обусловленная специфика выражения оценки // *Новый взгляд на проблемы современного языкознания: материалы VI Международной научной конференции школьников, студентов и аспирантов*. Курск, 2015. С. 87-93.
9. Громенко М.В. Диминутивная форма лексемы как фактор повышенной эмоциональности разговорной речи // *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*. 2016. № 4 (21). С. 21-31.
10. Степанова Н. С. Аксиология детства в автобиографической прозе первой волны русского зарубежья. Курск, 2011. 215 с.
11. Степанова Н.С., Коковина Н.З., Самофалова Е.А. Антропологический дискурс категории памяти в автобиографических текстах конца XIX – первой половины XX века. Курск, 2012. 246 с.
12. Степанова Н. С. Творческая личность в автобиографической прозе первой волны русской эмиграции. Курск: ЮЗГУ, 2022. 164 с.
13. Тушнова В. М. Полное собрание стихотворений и поэм. М.: Эксмо, 2013. 637 с.

References

1. Lakoff R. Language and women's place. *Language in Society*, 1973, no. 22.
2. *Aktivnyj slovar' russkogo yazyka* [Active dictionary of the Russian language]; ed. by Yu. D. Apresyan. Moscow, Yazyki slavyanskoj kul'tury (YASK) Publ., 2014, vol. 2: V - G. vol. 2, 2014. 736 p.
3. Anishchuk T.V. [The lyrical principle and its functions in a work of fiction]. *Problemy sovremen-nogo yazykovogo obrazovaniya: dokl. i tez. dokl. na mezhdunar. nauch. konf.* [Problems of modern lan-guage education. Dokl. and tez. dokl. at the International Scientific Conference]. Vladimir, 2003, pp. 26-27. (In Russ.).
4. Gricenko E. S. *Yazyk kak sredstvo konstruirovaniya gendera*. Avtoref. diss. d-ra filol. nauk [Language as a means of constructing gender. Dr. Sci. Philol. diss. abstract]. Tambov, 2005. 48 p.
5. Vojchenko V.M. Otrazhenie gendernyh stereotipov v yazyke i kul'ture [Reflection of gender ste-reotypes in language and culture]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie = Bulletin of Volgograd State University. Series 2: Linguistics*, 2009, no. 1 (9), pp. 64-70.
6. Permyakova O. V., Garanovich M. V. *Gendernaya stilistika* [Gender stylistics]. Perm', 2009. 158 p.
7. Yazykovaya lichnost' i perevod. Materialy VII Mezhdunar. nauch.-obrazovat. foruma molodyh perevodchikov im. D. O. Polovceva [Linguistic personality and translation: materials of the VII Interna-tional Scientific and Educational Conference. D. O. Polovtsev Forum of Young Translators]. Belarus. gos. un-t. Minsk: BGU, eds. Minsk, BGU Publ., 2023, pp. 197-199.
8. Gromenko M.V., Ermakova G.A. [Gender-specific expression of evaluation]. *Novyj vzglyad na problemy sovremennogo yazykoznanija: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii shkol'nikov, studentov i aspirantov* [A new look at the problems of modern linguistics. Materials of the VI Interna-tional Scientific Conference of schoolchildren, students and postgraduates]. Kursk, 2015, pp. 87-93.
9. Gromenko M.V. Diminutivnaya forma leksemy kak faktor povyshennoj emocional'nosti razgo-vornoj rechi [The diminutive form of the lexeme as a factor of increased emotionality of colloquial speech]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2016, no. 4 (21), pp. 21-31.
10. Stepanova N. S. *Aksiologiya detstva v avtobiograficheskoy proze pervoj volny russkogo za-rubezh'ya* [The Axiology of Childhood in the Autobiographical Prose of the First Wave of the Russian Diaspora]. Kursk, 2011. 215 p.
11. Stepanova N.S., Kokovina N.Z., Samofalova E.A. *Antropologicheskij diskurs kategorii pamyati v avtobiograficheskikh tekstah konca XIX – pervoj poloviny XX veka* [The anthropological discourse of the category of memory in autobiographical texts of the late XIX – first half of the XX century]. Kursk, 2012. 246 p.
12. Stepanova N. S. *Tvorcheskaya lichnost' v avtobiograficheskoy proze pervoj volny russkoj emi-gracii* [A creative personality in the autobiographical prose of the first wave of Russian emigration]. Kursk, 2022. 164 p.
13. Tushnova V. M. *Polnoe sobranie stihotvorenij i poem* [The complete collection of poems and poems]. Moscow, Eksmo Publ., 2013. 637 p.

Информация об авторе / Information about the Author

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

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

Оригинальная статья / Original article

УДК 81`23

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-89-97>**Дифференциация подлежащего и дополнения во французском предложении: трудности перевода****В. В. Звягинцева¹ ✉, Т. В. Кружилина¹**¹Юго-Западный государственный университет

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

✉ e-mail: viktor.zviagintseva@yandex.ru

Резюме

Данная статья имела целью научное исследование беспредложных членов французского повествовательного предложения, в результате которого предполагалось уточнить основные принципы позиционирования подлежащего и дополнения, их взаимозаменяемость, принципы локализации относительно сказуемого в письменной речи.

В рамках работы использовались описательный, сравнительно-исторический, сопоставительный и семантико-стилистический методы исследования языка. Результаты анализа грамматических справочников и художественной литературы XVIII-XX вв. позволили доказать связь позиции подлежащего и дополнения с синтаксической функцией последних, при этом рассматривать ее как средство разграничения между субъектными и объектными отношениями в предложении. Как следствие, решены вопросы о падежной форме личных местоимений и форме числа сказуемых как единственно возможных инструментах выражения и дифференциации синтаксических функций беспредложных именных членов предложения. Проанализирована семантическая составляющая в выражении синтаксических отношений. Выдвинутые гипотезы были подтверждены на примерах вольных переводов классического русского романа XIX века, в которых удалось проследить преднамеренное изменение взаимного расположения подлежащего, сказуемого и прямого дополнения при переводе русских предложений на французский язык, а также изменение конструкции в предложениях с прямым дополнением в случае, когда в оригинале не сохранен прямой порядок слов.

Исследование носит прикладной характер, но его результаты позволят расширить понимание дифференциации подлежащего и дополнения во французском повествовательном предложении, использовать накопленные знания в процессе переводческой деятельности и, возможно, побудят лингвистов к дальнейшему изучению этого явления не только в аналитических, но и во флективных языках.

Ключевые слова: подлежащее; дополнение; семантический анализ; сказуемое.**Конфликт интересов:** Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.**Для цитирования:** Звягинцева В. В., Кружилина Т. В. Дифференциация подлежащего и дополнения во французском предложении: трудности перевода // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 89-97. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-89-97>.

Статья поступила в редакцию 03.09.2023

Статья подписана в печать 28.10.2023

Статья опубликована 23.12.2023

Differentiation of the Subject and the Complement in French Sentences: Difficulties of Translation

Victoria V. Zviagintseva¹ ✉, Tatiana V. Kruzhilina¹

¹Southwest State University

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

✉ e-mail: viktoria.zviagintseva@yandex.ru

Abstract

This article deals with the problem of the non-prepositional members of the French narrative sentence. The main goal is to clarify the basic principles of the positioning of the subject and the complement, their interchangeability, the principles of localization in written speech. Within the framework of the work, descriptive, comparative-historical, comparative and semantic-stylistic methods of language research were used. The results of the analysis of grammatical reference books and fiction of the XVIII-XX centuries made it possible to prove the connection of the position of the subject and the complement with their syntactic function. The semantic component in the expression of syntactic relations is analyzed. Advanced hypothesis were verified with the examples of four translations of the classic Russian novel of the XIX century. The research will expand the comprehension of subject and complement in the French narrative sentence and, perhaps, encourage linguists to further study this phenomenon not only in analytical, but also in inflectional languages.

Keywords: subject; complement; semantic analysis; predicate.

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

For citation: Zviagintseva V. V., Kruzhilina T. V. Differentiation of the Subject and the Complement in French Sentences: Difficulties of Translation. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 89–97 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-89-97>.

Received 03.09.2023

Accepted 28.10.2023

Published 23.12.2023

Введение

Для российских лингвистов-переводчиков французского языка классическим является вопрос о различении тех или иных членов предложения, их корректном переводе с языка-оригинала на русский, отличающийся изобилиющей флективной базой и отсутствием обязательной инверсии. Как следствие, возникающие трудности с обратным переводом на французский язык: несоответствующий порядок слов, чрезмерное количество дополнительных, уточняющих лексем, и в результате потеря основного или подспудного смысла повествовательного предложения. Отдельные очерки о различении подлежащего и прямого дополне-

ния во французском повествовательном языке можно встретить в трудах многих советских и российских грамматистов (В. Г. Гак, Е. А. Реферовская, А. К. Васильева, К. И. Масленникова, Н. М. Васильева, Л. П. Пицкова, В. Н. Бурчинский и многие др.). Однако данная проблематика все еще остается актуальной и не до конца изученной, что, в том числе, связано с постоянно меняющейся формой языкового выражения [1, 2]. В теоретической грамматике французского языка утверждается, что прямое дополнение во французском повествовательном предложении может занимать различное место: оно не только бывает удалено на довольно большое расстояние от глагола-

сказуемого, но в целом ряде случаев помещается в начале, т. е. до подлежащего и сказуемого [3].

Однако место подлежащего в повествовательном предложении тоже не всегда строго фиксировано: известны случаи, например, когда подлежащее следует за сказуемым, а не предшествует ему [4].

Приводимые ниже примеры могут служить этому иллюстрацией:

1. Il pensait tout cela et plus encore.

2. C'est ce que je pensais, et c'est ce que je pense.

3. Ainsi pensait chaque garçon harcelé, entravé et respectable de Saint-Petersbourg.

Возникает вопрос: как возможно при подобной относительной свободе местоположения дифференцировать два беспредложных именных (в широком смысле этого слова) члена, из которых один выступает в роли подлежащего, а другой – в роли прямого дополнения; другими словами, как выражаются указанные синтаксические отношения во французском повествовательном предложении: порядком слов, локализацией или чем-либо иным?

Обратимся к приведенным выше примерам.

В первом и втором предложениях дополнение занимает прямо противоположные места, подлежащее же остаётся перед сказуемым. В третьем предложении подлежащее перемещается. На первый взгляд может показаться, что порядок их расположения всецело зависит от выбора автора. Однако при более внимательном рассмотрении оказывается, что между первым и вторым предложениями, с одной стороны, и третьим предложением с другой имеется существенная разница: если в первом и во втором предложениях наличествуют два беспредложных имени (в широком смысле этого слова, в данном случае это местоимения), синтаксические функции которых необходимо разграничить, то в третьем предложении их не два, а только одно, и, следовательно, вопрос о разграничении во-

обще не ставится. Некоторые наречия местоименного характера, как *ainsi* и др., хотя и могут по своей синтаксической семантике сближаться с прямым дополнением, отличаются, однако, от собственно местоимений, как *il*, *ceux* и т. д., отсутствием характера предметности в лексическом значении [5].

Возможно ли в первых двух предложениях отличить подлежащее от прямого дополнения по местоположению? Да, возможно. Эта дифференциация будет основываться на аналогичных в обоих случаях местах подлежащего относительно сказуемого. Последнее позволяет сделать предположение: не выражается ли различие рассматриваемых синтаксических отношений локализацией только одного подлежащего, а не обоих членов отношения: подлежащего и прямого дополнения.

Исследование достаточного количества текстового материала научной и художественной литературы на французском языке, в частности, оригинальных переводов романа Л. Н. Толстого на французский язык, позволило провести данную работу с целью уточнить границы свободы местоположения прямого дополнения и подтвердить предположение о закреплённом месте подлежащего в предложениях с прямым дополнением, при его довольно большой подвижности в предложениях без прямого дополнения.

Результаты и обсуждение

Как было сказано выше, прямое дополнение действительно характеризуется довольно большой свободой места. Для него возможны весьма разнообразные позиции в предложении:

а) подлежащее сказуемое + прямое дополнение:

Il pensait tout cela et plus encore.

б) подлежащее + сказуемое + второстепенный член + прямое дополнение:

He commença à exercer sur les habitudes, les manières, les personnes, les bourses et les propensions de toute la communau-

té qui l'entourait, une influence la plus étendue et la plus despotique[6].

в) прямое дополнение + подлежащее + сказуемое:

Beaucoup de choses (qu'il) n'a jamais vues [7].

г) прямое дополнение + второстепенный член + подлежащее + сказуемое:

L'idiome «avoir plutôt», qu'il utilise lui-même à Rasselas, dans son dictionnaire qu'il condamne comme une expression barbare d'intrusion tardive dans notre langue» [8].

д) прямое дополнение + изменяемая часть сказуемого + подлежащее + неизменяемая (главная) часть сказуемого:

Pas une syllabe de toute la matière que je pouvais comprendre pour ma vie [6].

Прямое дополнение, однако, не характеризуется полной свободой места. В текстах не встретилось ни одного случая, где бы прямое дополнение стояло непосредственно перед неизменяемой (главной) частью сказуемого.

3. Подлежащему действительно присуща полная свобода места в предложениях без прямого дополнения.

а) подлежащее + сказуемое:

Une semaine a passé.

в) изменяемая часть сказуемого + подлежащее + неизменяемая (главная) часть сказуемого:

Bien des jours et des nuits j'ai guetté ta venue [9].

г) подлежащее + второстепенный член + сказуемое:

Il, comme toujours, s'arrêta brusquement.

д) второстепенный член + сказуемое
второстепенный член + подлежащее:

Sur le choix de Chaucer de sa forme de vers dépend dans une plus grande mesure le développement ultérieur de la versification française [3].

4. Подлежащее при этом характеризуется практически полным отсутствием свободы места в предложениях с прямым дополнением. Абсолютно во всех подобных предложениях подлежащее в исследованном материале стояло перед сказу-

емым в целом или перед его главной частью, хотя между ними иногда и вклинивались предложное дополнение, обстоятельство, вводное слово или оборот; прямого дополнения между ними не встретилось ни разу.

Следует заметить также, что свобода местоположения подлежащего в предложениях без прямого дополнения и отсутствие этой свободы в предложениях с прямым дополнением наблюдаются и в тех случаях, когда в функции сказуемого выступает один и тот же глагол. Выше приводились примеры с глаголом *penser*. В литературе, подвергшейся анализу, было найдено большое количество примеров на глаголы *regarder*, *aimer*, *voir*, *rencontrer*, в которых полная инверсия сказуемого отсутствовала при переходном значении глагола.

Результаты исследования, таким образом, показали, что в предложениях, содержащих прямое дополнение, последнее не имеет взаимозаменяемых мест с подлежащим: единственно возможное место для подлежащего исключено для прямого дополнения, и из довольно большого числа возможных мест для прямого дополнения ни одно не может быть занято подлежащим.

Для окончательной проверки правильности этого наблюдения было произведено другое исследование над четырьмя параллельными переводами романа Л. Н. Толстого «Война и мир», с целью проследить, в каких случаях и как переводчики изменяют взаимное расположение подлежащего, сказуемого и прямого дополнения при переводе русских предложений на французский язык.

При анализе переводов обнаружилось, что переводчики:

1) в большом количестве случаев не меняют конструкции при любом месте подлежащего в предложении без прямого дополнения:

Прямо против Вейротера... сидел русский Милорадович.

Directement contre Weirother... un miloradovic roux était assis [6].

Exactement le contraire de Weyrother... c'était Miloradovitch [7];

2) зачастую не меняют конструкции предложения при любой позиции прямого дополнения, за безусловным исключением непосредственного предшествования сказуемому:

Этого я не обещаю.

Cela, je ne le promets pas [10].

Или:

Cela, je ne peux pas le promettre [7].

Je ne peux pas le promettre [9];

3) абсолютно во всех случаях меняют конструкцию предложения, если прямое дополнение стоит перед сказуемым:

Я своих гусар не могу жертвовать.

В трех переводах наблюдаем

Je ne peux pas sacrifier les hussards [7, 6, 10].

И в одном

Je ne pourrai pas sacrifier mes soldats [9].

Но порядок членов предложения у всех одинаков;

4) всегда меняют конструкцию предложения, если подлежащее при наличии прямого дополнения не стоит перед сказуемым: ... *но делает всё он один.*

.... *il fait tout seul.*

... *'il fait tout lui-même ... il fait tout par lui-même sans aide* [6].

О, как *ненавидел Ростов* в эту минуту *эти руки.*

Oh, comme Rostov à ce moment-là méprisait ces mains [7].

У трёх других то же, за исключением глагола *haïr* или *detester*.

Но подлежащее *Rostov* неизменно предшествует сказуемому.

Точно ту же фразу... уже пять раз слышал... *князь Андрей* от своей жены.

Exactement la même phrase... *le Prince André* a déjà entendu cinq fois... *sa femme* [7].

Précisément la même phrase... le Prince André l'a entendue cinq fois de sa femme [6].

Le Prince André a déjà entendu la même phrase précise cinq fois de sa femme [9].

C'était au moins pour la cinquième fois que *le Prince André a entendue la même phrase cinq fois de sa femme* [10].

Второе исследование, таким образом, показало, что переводчики обязательно меняют конструкцию в предложениях с прямым дополнением в случаях, если подлежащее в оригинале непосредственно не предшествует сказуемому (предложные дополнения при этом во внимание не принимаются).

Вернёмся к примерам, приведённым в самом начале статьи, и разберёмся в причинах, побудивших авторов поставить прямое дополнение и подлежащее на то или другое место в предложении.

При анализе контекста можно легко обнаружить, что различные места прямого дополнения *tout cela* и *plus encore* в первом предложении и *ce* во втором не случайны, а логически вытекают из их семантической роли. В то время как в первом примере главное в высказывании сообщается в прямом дополнении *tout cela et plus encore*, во втором примере это главное (неизменность определённой точки зрения) сообщается в сказуемом *pensais* и *pense*, а прямое дополнение *ce* является только отправным пунктом высказывания. В третьем примере главное в высказывании сообщается в подлежащем *harcelé, entravé et respectable de Saint-Petersbourg*.

Таким образом, различное расположение подлежащего, сказуемого и прямого дополнения в цитированных выше предложениях служит целям выделения главного в высказывании [11]. Это главное, называемое иногда *ситуационным предикатом*, занимает в приведённых предложениях последнее место.

Интересно в связи с этим выяснить, займёт ли грамматическое подлежащее, являющееся одновременно ситуационным предикатом последнее место также в предложении с прямым дополнением.

Возьмём пример на тот же глагол «думать» из уже упомянутых переводов романа «Война и мир» Л. Н. Толстого.

И это думал каждый.

Ситуационный предикат в этом предложении, как показывает контекст, *каждый*. Речь идёт о появлении княгини Болконской в гостиной Анны Павловны и о том, что *кто говорил с ней..., тот думал, что он особенно нынче любезен*. В приведённом же предложении сообщается ещё одно обстоятельство, что это приходило на мысль каждому.

При переводе вполне резонно будет отказаться от специального выражения ситуационного предиката, разбив фразу на две части:

... Et tout le monde ressentait la même chose. Chacun le pensait [10].

Однако для более точного передачи оригинальной мысли требуется указать ее отправной момент (ситуационный субъект) и перевести как

... et ça, tout le monde pensait à cette manière [9].

Очевидно, что положение прямого дополнения перед сказуемым проводит разграничение между синтаксическими отношениями субъектного и объектного характера, потому, что локализация подлежащего перед сказуемым является средством выражения его синтаксической функции во французском повествовательном предложении, содержащем прямое дополнение [12].

Однако встаёт другой вопрос: является ли локализация подлежащего не только обязательным, но и основным средством разграничения между субъектными и объектными отношениями.

Существует мнение, что основными способами выражения функций подлежащего и прямого дополнения можно считать: падежные формы личных местоимений; форму числа сказуемого при различии форм числа у подлежащего и прямого дополнения; семантику слов, являющихся подлежащим и прямым дополнением [13].

Может ли падежная форма личных местоимений являться основным средством для выражения различных синтаксических отношений беспредложного именного члена к сказуемому?

Формы личных местоимений, несомненно, в силу их чрезвычайной употребительности, а также в силу того, что разграничение между подлежащим и не подлежащим является их основной функцией, можно считать важным средством выражения рассматриваемых синтаксических отношений во французском повествовательном предложении. Следующие соображения, однако, не позволяют считать эти формы основным средством разграничения субъектных и объектных отношений.

Во-первых, в склонении личных местоимений имеются омонимичные формы. Так, у местоимения *pous, vous* нет формальных различий между именительным и объектным падежами, которые признаются существующими у них только по аналогии с другими местоимениями.

Во-вторых, частотность личных местоимений весьма невелика в литературе специального характера, например, технической, где практически употребительным оказывается только местоимение *on* с его формами именительного и объектного падежей [14].

И, наконец, в-третьих, местоимения третьего лица, чрезвычайно употребительные, по самому определению (как заменители имени существительного) предполагают непременно предварительное употребление имени существительного и, следовательно, обязательное предварительное разграничение синтаксических функций последнего, без предложного оформления каким-то другим, более постоянным, т. е. основным способом.

Форма числа сказуемого не может являться основным средством для выражения дифференциации синтаксических функций, связанных с ним имён, поскольку в числе подлежащего и прямого дополнения может и не быть различия. Более того, в огромном количестве слу-

чаев различение числа в сказуемом может быть затруднено омонимичными формами (*Je regarde il/elle/on regarde*). Даже при наличии разницы в числе подлежащего и прямого дополнения и чёткости в выражении форма числа в сказуемом, можно часто оказаться перед серьёзными трудностями при отыскании подлежащего по форме числа сказуемого. Ведь сказуемое не слепо повторяет форму числа подлежащего, а часто указывает своей формой на фактическую трактовку числа субъекта (неграмматическое или семантическое согласование): *Notre famille aime ces soirées*.

Выводы

Важность семантики в выражении синтаксических отношений неоспорима. Имеется целый ряд бесписьменных языков, которые используют семантику отдельных слов в качестве основного средства выражения синтаксических функций и связей. К примеру, английский язык в течение нескольких столетий, после того как старая морфологическая техника выражения пришла в упадок, в большом количестве случаев опирался только на семантику слов для различения между субъектными и объектными отношениями.

Однако появление и развитие французского языка на основе латинского, долгая письменная традиция языка – очевидный пример тому, что это средство является недостаточным. Письменный язык требует другого, более универсального инструмента, которое без помощи жестов, ударения и интонации было бы пригодно для выражения различных случаев дифференциации субъектных и объектных отношений [3]; а ведь многие из них не только не вытекают из семантики

отдельных слов (*Мой отец навестил моего друга*), но и до некоторой степени противоположны ей (*Яйцо курицу учит; Целло мастера боится*, и т. п.).

Таким образом, в первом, подлинном французском предложении наличествует основное средство выражения различения субъектных и объектных отношений – локализация подлежащего перед сказуемым; а в остальных, переведённых предложениях, напротив, это основное средство отсутствует, правило локализации нарушено, и другие средства (инверсия, препозиция обстоятельств образа действия, уточняющий местоимения) могут лишь частично «участвовать» в оформлении семантики предложения.

Таким образом, дифференциация между субъектными и объектными отношениями во французском повествовательном предложении в минимальной степени выражается семантической составляющей главных и второстепенных членов французского повествовательного предложения.

При переводе с русского на французский язык необходимо, во-первых, указывать на то выразительное средство, которым располагает французский язык для выделения ситуационно-семантически главного, обладая некоторой свободой порядка слов; во-вторых, чётко очертить границы этой свободы, чтобы не превратить её в средство разрушения выработанных в языке норм, и, наконец, в-третьих, обращать внимание на разницу между предложениями с прямым дополнением, допускающими меньшую свободу порядка слов, и предложениями без прямого дополнения, допускающими большую свободу порядка слов.

Список литературы

1. Кружилина Т. В. Сформированность грамматических навыков как условие успешного понимания иноязычного текста студентами вуза // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4(33). С. 73-83.
2. Седых А.П. Практикум по двустороннему переводу. Французский и русский языки. Белгород, 2011. 210 с.

3. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / под ред. Г.А. Золотовой. 4 изд. М.: Рус. яз., 2001. 719 с.
4. Brunot F. *Precis de grammaire de la langue française; avec une introduction sur les origines et le développement de cette langue*. Robarts University of Toronto, 2017, 691 p.
5. Ковалевская И. И. Системные отношения в лексике (на примере группы глаголов говорения и действий, опосредованных речью, во французском языке) // *Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты: материалы XIX международной научной конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения В. И. Кодухова*; отв. ред. А.В. Пузырёв. М., 2019. С. 26–28.
6. Tolstoi L. (trad. Elisabet Guertik) «La guerre et la paix», Lausanne, La Guilde du livre, 1953, 1200 p.
7. Tolstoi L. (trad. Henri Mongault) «La guerre et la paix, Paris», Gallimard, 1952, 1660 p.
8. Meillet A. *Linguistique historique et linguistique générale. Sur les caractères du verbe*. Paris, 2018. 195p.
9. Tolstoi L. (trad. Bernard Kreise) «La guerre et la paix, Paris», Le Seuil, 2002, 957 p.
10. Tolstoi L. (trad. Boris de Schloezer) «La guerre et la paix, Paris», Gallimard, 1972, 1024 p.
11. Звягинцева В. В. Цвет в гастрономических терминах французской лингвокультуры // *Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции*; отв. ред. Е.Г. Баянкина. Курск, 2018. С. 74-79.
12. Булах О. В., Андреева О. А., Звягинцева В. В. Тематические тексты на французском языке: их лексический анализ и грамматические задания к ним. Курск, 2014. 145 с.
13. Ковалевская И. И. Принципы выявления системных связей в лексике на уровне парадигматики и синтагматики // *Язык. Текст. Дискурс: сборник*. Ставрополь, 2020. С. 40.
14. Guillaume G. *Temps et verbe, Théorie des Aspects, des Modes et des Temps*. Paris, 2020. 254p.

References

1. Kruzhilina T. V. Sformirovannost' grammaticheskikh navykov kak uslovie uspehnogo ponimaniya inoyazychnogo teksta studentami vuza [Formation of grammatical skills as a condition for successful understanding of a foreign language text by university students]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2019, vol. 9, no. 4(33), pp. 73-83.
2. Sedyh A.P. *Praktikum po dvustoronnemu perevodu. Francuzskij i russkij yazyki* [Workshop on bilingual translation. French and Russian languages]. Belgorod, 2011. 210 p.
3. Vinogradov V. V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)* [Russian language Grammatical teaching about the word]; ed. by G.A. Zolotovoj. Moscow, Rus. yaz., 2001. 719 p.
4. Brunot F. *Precis de grammaire de la langue française; avec une introduction sur les origines et le développement de cette langue*. Robarts University of Toronto, 2017, 691 p.
5. Kovalevskaya I. I. [Systemic relations in vocabulary (by the example of a group of verbs of speaking and actions mediated by speech in French)]. *Yazyk i myshlenie: psichologicheskie i lingvisticheskie aspekty. Materialy XIX mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Language and thinking: psychological and linguistic aspects. Proceedings of the XIX International Scientific Conference]; ed. by A.V. Puzyryov. Moscow., 2019, pp. 26–28 (In Russ.).
6. Tolstoi L. (trad. Elisabet Guertik) "La guerre et la paix", Lausanne, La Guilde du livre, 1953, 1200 p.

7. Tolstoi L. (trad. Henri Mongault) "La guerre et la paix, Paris", Gallimard, 1952, 1660 p.
8. Meillet A. *Linguistique historique et linguistique générale. Sur les caractères du verbe*. Paris, 2018. 195 p.
9. Tolstoi L. (trad. Bernard Kreise) "La guerre et la paix, Paris", Le Seuil, 2002, 957 p.
10. Tolstoi L. (trad. Boris de Schloezer) "La guerre et la paix, Paris", Gallimard, 1972, 1024 p.
11. Zvyaginceva V. V. [Colour in French gastronomic discourse]. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik nauchnyh statej VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Language for special purposes: system, functions, environment. Collection of scientific articles of the VII International Scientific and Practical Conference]; ed. by E.G. Bayankina. Kursk, 2018, pp. 74-79 (In Russ.).
12. Bulah O. V., Andreeva O. A., Zvyaginceva V. V. *Tematicheskie teksty na francuzskom yazyke: ih leksicheskij analiz i grammaticheskie zadaniya k nim* [Thematic texts in French: their lexical analysis and grammatical tasks for them]. Kursk, 2014. 145 p.
13. Kovalevskaya I. I. [Principles of identifying systemic connections in vocabulary at the level of paradigmatics and syntagmatics]. *Yazyk. Tekst. Diskurs. Sbornik* [Language. Text. Discourse. A collection]. Stavropol', 2020. P. 40 (In Russ.).
14. Guillaume G. *Temps et verbe, Théorie des Aspects, des Modes et des Temps*. Paris, 2020. 254 p.

Информация об авторах / Information about the Authors

Звягинцева Виктория Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: viktorija.zviagintseva@yandex.ru,
SPIN-код: 7970-8910,
Researcher ID: 738851,
ORCID: 0000000246173359

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

Victoria V. Zviagintseva, Candidate of Sciences (Phylological), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: viktorija.zviagintseva@yandex.ru,
SPIN-код: 7970-8910,
Researcher ID: 738851,
ORCID: 0000000246173359

Tatiana V. Kruzhilina, Candidate of Sciences (Phylological), 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

Оригинальная статья / Original article

УДК 81'23

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-98-112>

Моделирование переводческих трансформаций: когнитивный аспект (на материале романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение»)

А.В. Пенькова¹, Д.М. Миронова¹ ✉

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

✉ e-mail: mir-lina@yandex.ru

Резюме

Одной из актуальных проблем современной когнитивной науки выступает переосмысление сущности основных процессов переводческой деятельности. Классическое рассмотрение языковых трансформаций в рамках собственно лингвистики сменяется представлением их в ракурсе активизации когнитивных структур сознания переводчика. В данной статье с позиции когнитивного подхода рассматривается вопрос функционирования различных типов концептов и осуществления процедур когнитивной работы с ними в процессе применения переводческих трансформаций.

Целью исследования является попытка создания когнитивной модели переводческих преобразований, описывающей различные аспекты мыслительно-языкового взаимодействия, а также анализ переводческих трансформаций по разработанной модели. Данная модель предоставляет возможность раскрыть динамические стороны процесса перевода, объяснить сущность переводческой деятельности в целом.

В задачи данной работы входит изучение теоретических работ по теме исследования, раскрытие понятия переводческих трансформаций, анализ видов трансформаций и выявление их в оригинальном тексте и тексте перевода, определение ключевых точек соотношения когнитивных единиц и вербальных значений.

Последовательный анализ когнитивных оснований переводческих трансформаций проведен при помощи методов концептуального анализа, а также сопоставительного анализа оригинала и текстов перевода, а именно на материале романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение» и его перевода, выполненного И.С. Маршаком. Иллюстративный материал представлен примерами, которые были отобраны методом сплошной выборки из текстов.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что применение переводческих трансформаций может изменить тип концепта и область знания, а также задействовать иной когнитивный механизм.

Ключевые слова: переводоведение, когнитивная лингвистика, роман «Гордость и предубеждение», переводческие трансформации.

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

Для цитирования: Пенькова А.В., Миронова Д.М. Моделирование переводческих трансформаций: когнитивный аспект (на материале романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение») // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 98-112. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-98-112>.

Статья поступила в редакцию 31.08.2023 Статья подписана в печать 30.10.2023

Статья опубликована 23.12.2023

Modeling of Translation Transformations: Cognitive Aspect (on the Material of Jane Austen's Novel "Pride and Prejudice")

Anastasiia V. Penkova¹, Diana M. Mironova¹ ✉

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

✉ e-mail: mir-lina@yandex.ru

Abstract

An urgent problem of modern cognitive sciences is the rethinking of the essence of the main processes of translation activity. The classical consideration of linguistic transformations within the framework of linguistics proper is replaced by their presentation as evidence of the activation of the cognitive structures of the translator's consciousness. In this article, from the position of the cognitive approach, the issue of the functioning of various types of concepts and the implementation of cognitive work procedures with them in the process of applying translation transformations is considered.

The purpose of this article is an attempt to create a cognitive model of translation transformations describing various aspects of thought-language interaction, as well as an analysis of translation transformations according to the developed model. This model provides an opportunity to reveal the dynamic aspects of the translation process, to explain the essence of translation activity as a whole.

The objectives of this work include the study of theoretical works on the research topic, the disclosure of the concept of translation transformations, the analysis of types of transformations and their identification in the original text and the translation text, the definition of key points of the relationship of cognitive units and verbal meanings.

A consistent study of the cognitive foundations of translation transformations was carried out using the methods of conceptual analysis, comparative analysis of the original and the translation texts, namely on the material of Jane Austen's novel "Pride and Prejudice" and its translation by I.S. Marshak. The illustrative material is represented by examples that were selected by the method of continuous sampling from texts.

The results obtained allow us to conclude that the use of translation transformations can change the type of concept and the field of knowledge, as well as involve another cognitive mechanism.

Keywords: translation studies, cognitive linguistics, the novel "Pride and Prejudice", translation transformations.

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

For citation: Penkova A. V., Mironova D. M. Modeling of Translation Transformations: Cognitive Aspect (on the Material of Jane Austen's Novel "Pride and Prejudice") *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2023, 13(4): 98–112 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-98-112>.

Received 31.08.2023

Accepted 30.10.2023

Published 23.12.2023

Введение

В настоящее время с развитием когнитивных наук происходит значительное переосмысление процесса переводческой деятельности. Рассматривая переводчика как языковую личность, которая способна воспринимать, обрабатывать и репрезентировать информацию, ученые в области переводоведения переключают интерес на антропоцентрические аспекты

деятельности переводчика. Фокус внимания исследователей переносится с деталей техники перевода на когнитивные процессы и активизацию тех или иных когнитивных структур.

Перед тем, как описать основные понятия теории перевода с точки зрения когнитивного подхода, дадим когнитивно-психологическое определение понятию перевода. Перевод есть «рецептивно-репродуктивный вид речевой деятельно-

сти, предполагающий совокупность смыслового восприятия, осмысления и репродуктивного изложения текста (высказывания) и основанный на развитых языковых и экстралингвистических компетенциях и способности воссоздавать и передавать средствами ПЯ концептуальное представление, соответствующее концептуальному представлению на ИЯ», где ПЯ – язык перевода, ИЯ – исходный язык [1].

С позиции когнитивной лингвистики моделью перевода считается такая модель, в которой процесс перевода моделируется как восприятие одного типа информации и преобразование ее в другой тип. При этом когнитивная система переводчика является преобразующей инстанцией. Перевод в данной модели является формой передачи семиотического опыта одного лингвокультурного сообщества знаковыми средствами другого лингвокультурного сообщества. В модели актуализируется этноментальный аспект деятельности переводчика, где на первый план выходят проблемы функционального соотношения когнитивных единиц и вербальных значений.

В терминологии современной когнитивной лингвистики квантом структурированного знания, той абстрактной единицей, которой человек оперирует в процессе мышления, считается концепт. Он является отражением приобретенных знаний, опыта, результатов всей деятельности человека и результатом восприятия окружающего мира [2, с. 23-24].

Если существуют концепты, на основе которых отражаются и интерпретируются явления действительности, логично предположить, что в основе переводческих трансформаций, то есть приемов, с помощью которых разрешаются несоответствия в ИЯ и ПЯ, также лежат различные типы концептов (знания разного уровня абстракции, различные форматы знания) и процедуры их когнитивной обработки.

Проанализировав имеющиеся классификации переводческих трансформа-

ций, данные Л.С. Бархударовым [3, с. 190], И.С. Алексеевой [4, с. 159], А.М. Швейцером [5, с. 274], мы нашли наиболее полной и подробно описанной классификацию В.Н. Комиссарова. [6, с. 159-166]. Принимая во внимание характер элементов языка-оригинала, исследователь выделяет следующие виды преобразований:

1) лексические (калькирование, транскрипция, транслитерация, а также лексико-семантическая группа – конкретизация, генерализация, модуляция);

2) грамматические (грамматические замены, членение и объединение предложений, синтаксическое уподобление);

3) лексико-грамматические (антонимический перевод, экспликация, компенсация, а также причислим к ним приёмы добавления, опущения, импликации, идиоматизации и деидиоматизации).

Материалы и методы

Материалом исследования выступает роман Джейн Остин «Гордость и предубеждение» [7] и его перевод, выполненный И.С. Маршаком [8]. Данные работы требуют применения такого общенаучного метода, как метод сплошной выборки, применяемый для сбора и анализа языкового материала, а также метод концептуального анализа, описательный, сравнительный и контекстуальный методы. Основными при этом являются концептуальный и сопоставительный методы.

Результаты и обсуждение

Используемая в нашем исследовании модель когнитивного описания переводческих трансформаций включает такие аспекты мыслительной деятельности, как:

1) определение единицы перевода и лежащей в ее основе концептуальной области – общего поля, к которому относится категория или фрейм в данной ситуации [9];

2) выявление формата знания в ИЯ и ПЯ;

3) характеристика данного формата с точки зрения представленности в нем первичного или вторичного знания;

4) определение когнитивных механизмов, задействованных в ходе применения трансформации. Под когнитивным механизмом мы понимаем частные операции по обработке информации в ходе концептуализации и категоризации как основных процессов познания.

Алгоритм использования данной модели включает четыре этапа, каждый из которых сосредоточен на определенном аспекте мыслительно-языкового взаимодействия. Далее когнитивное моделирование переводческих трансформаций производилось в опоре на эту модель.

Перейдем к анализу форматов знания, лежащих в основе осуществления грамматических трансформаций. Начнем с грамматических замен – преобразований, вызванных несоответствиями между грамматическими значениями языковых единиц любого уровня:

“It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife” – «Все знают, что молодой человек, располагающий средствами, должен подыскивать себе жену» [8, с. 3].

Первая из трансформаций – замена части речи, существительного глаголом: *“It is a truth”* → «Все знают». И в ИЯ, и в ПЯ представлено кваликативное предложение, имеющее подлежащее и сказуемое, следовательно, представлен концепт ситуации. Однако если в исходном языке происходит развертывание в ситуативный концепт, который обозначает существование чего-то (в данном случае – существование правды), то в языке перевода ситуация говорит о состоянии, то есть перед нами фрейм ментального состояния.

Вторичное знание, воплощённое в словосочетании *“in possession”*, отталкивается от первичного геометрического представления (одно находится в другом), от концепта-схемы, то есть обоб-

щенного и в большей степени абстрактного представления об определенном объекте или явлении, которые имеют пространственно-контурные характеристики. Оно формируется на основе контейнерной метафоры [10].

В ходе работы переводчик заменяет действительно причастием, образовывая слово «располагающий». Здесь перед нами также вторичное знание, так как причастие представляет собой гибридную часть речи, тип концепта – фрейм, то есть многомерное понятие, дающее информацию о некой стереотипной ситуации и представляющее собой слова, связанные ассоциативными отношениями с другими языковыми единицами. Данный формат знания можно представить двухуровневой иерархической структурой узлов – вершинных и терминальных узлов. В данном примере можно выделить терминальные узлы – кто располагает (молодой человек), чем располагает (средствами) и т.п. Активизируя фрейм через эти данные, мы можем воссоздать всю структуру этой ситуации в целом.

Следующий вид грамматических трансформаций – это членение предложений, то есть преобразование сложного предложения исходного текста в два или более простых предложения в тексте перевода:

“I certainly have had my share of beauty, but I do not pretend to be anything extraordinary now” – «Когда-то я и в самом деле была не лишена привлекательности. / Но сейчас, увы, я уже не претендую на то, чтобы слыть красавицей» [8, с. 4]

Представление человека о значимой части познаваемой действительности зачастую структурируются в виде пропозиции и объективируются как простые предложения. Пропозиция – это модель некоторого фрагмента опыта, в котором выделяются элементы – аргументы и базовый предикат, связывающий эти аргументы, а также дается их характеристика и определяются отношения между ними. Пропозиция, в элементарной форме

включающая онтологию аргументов и базового предиката, а также семантические отношения между аргументами, представляет собой когнитивную модель события.

Когда на смену эмпирическим представлениям о мире, сформированным у человека как субъекте познания, приходит понятийное понимание, они получают новое осмысление, а также меняется диапазон языковых возможностей выражения человеком результатов своей познавательной активности. Так, определенные события в окружающей действительности могут объединяться в более сложные образования, гиперсобытия, которые «требуют в целях коммуникации языковую репрезентацию, отличную от репрезентации отдельных событий» [11, с. 100].

Если понимание события формализуется в виде пропозиции, то понимание гиперсобытия оформляется как пропозициональный комплекс, который состоит из двух и более пропозиций, объединенных пропозициональной связкой – концептом сочинения или подчинения, то есть объективируется как сложное предложение.

Так, например, сложноподчиненное предложение в ИЯ *“I certainly have had my share of beauty, but I do not pretend to be anything extraordinary now”* является сообщением, объективирующим синтаксически репрезентируемый концепт, включающий две пропозиции: о прошедшем событии (*“I have had my share of beauty”*) и настоящем событии (*“I do not pretend to be anything extraordinary now”*), которые говорящим видятся как фрагменты одного гиперсобытия. Подобная целостность обеспечивается пропозициональной связкой – концептом подчинения. Сложносочиненные предложения отличаются симметрией их компонентов, то есть события передаются как концептуально самостоятельные и функционально равноценные, и поэтому внутри гиперсобытия тесно не связаны.

В случае использования трансформации членения предложений участвует когнитивный механизм анализа. Мы видим, что посредством перераспределения семантических элементов между отдельными предложениями текста на исходном языке и языке перевода устанавливается семантическая эквивалентность. Переводческая трансформация членения предложений помогает сохранить смысл исходного предложения при переводе на другой язык и облегчить понимание текста читателями.

Обратная представленной выше трансформация – объединение предложений:

“Here she was interrupted again. / Mr. Bennet protested against any description of finery” – «Здесь ее речь была снова прервана, так как мистер Беннет не пожелал выслушивать описание туалетов» [8, с. 13].

Концептуальным механизмом для соединения двух и более событий в осмысленный фрагмент реальности, выраженный в виде сложного предложения, является концептуальная интеграция как базовая когнитивная функция, которая означает объединение ментальных пространств (структур, которые приходят в голову во время мышления и речи) в смешанное пространство. Этот механизм происходит по определенной схеме: «на фоне межпространственных связей (сетей) в исходных пространствах вычленяются единые для них прототипические концептуальные характеристики» [11, с. 102]. При этом смешанное пространство функционирует как единое целое и не ограничивается характеристиками исходного пространства, а понимается в соответствии с конкретным контекстом.

Когнитивным механизмом, участвующим при использовании трансформации объединения предложений, является синтез. Он основывается на способности мозга к обработке и сопряжению информации из различных источников. В случае объединения нескольких предложений в одно переводчик использует свои

знания языка, логику, знание семантики и контекста, чтобы создать более полное и точное предложение.

Далее рассмотрим такой вид грамматического преобразования, как синтаксическое уподобление, или дословный перевод, – «нулевая» трансформация, когда исходный язык и язык перевода имеют параллельные синтаксические структуры; количество элементов и их порядок не могут быть изменены:

"I hope Mr. Bingley will like it, Lizzy" – «Надеюсь, Лиззи, мистеру Бингли это понравится» [8, с. 6].

Так как модели оригинала и перевода идентичны, концептуальная область в этом случае остается неизменной, так же, как и формат знания. Здесь перед нами представлены фреймы ментального состояния, выражающиеся словосочетаниями *"I hope"* и «надеюсь». В целом трансформация целостного преобразования, когда исходный текст и текст перевода имеют параллельные синтаксические структуры, элементы или их порядок не меняются, то есть сохраняется план выражения и план содержания, помогает переводчику воспроизвести содержание, включая эмоциональный тон исходного текста.

Перейдем к следующей группе трансформаций – лексическо-грамматическим. Антонимический перевод – это переход от утвердительной формы в исходном тексте к отрицательной в тексте перевода или наоборот:

"Her mind was less difficult to develop" – «Разобраться в ее натуре было намного проще» [8, с. 5].

Здесь мы можем определить вторичное знание как интеллектуальную оценку, а формат знания как сценарный фрейм. Сценарный фрейм, так же, как и сценарий, представляет собой динамическую когнитивную структуру, которая отличается от статических (фрейм, понятие и т.д.) репрезентацией событий, развивающихся в пространстве и времени, когда одна сцена сменяет другую и все

они причинно связаны [13]. Данный термин ввел М. Минский, и определил его как типовую структуру «для некоторого действия/события, которая включает характерные элементы этого действия и которая непосредственно связана с ситуацией» [14]. Важным различием между сценарным фреймом и сценарием является его неотделимость от конкретного контекста той или иной ситуации.

Когнитивный механизм в данном случае – это перспективизация, то есть выдвижение на первый план отдельных признаков концепта. Перспективизация отражает субъективную позицию говорящего с выбором определенного ракурса, системы координат, точки обзора. Данный механизм определяет способность человека вычленять ключевые части концептуальной структуры. В языке перевода угол зрения, ракурс видения переводчика сменился, что вербализуется единицами *"difficult"* → «проще». Однако так как в предложенном примере знание вторичное, то присутствует и другая когнитивная операция, вторичная – сравнение.

Экспликация, или описательный перевод, – это объяснение значения лексических единиц исходного языка с помощью словосочетаний в языке перевода:

"Mr. Bingley had soon made himself acquainted with all the principal people in the room..." – «Мистер Бингли вскоре познакомился почти со всеми присутствовавшими» [8, с. 10].

Дословный перевод *"people in the room"* будет звучать как «люди в комнате», имеются пространственно-контурные характеристики, следовательно, формат знания – схема. Переводчик применил трансформацию и образовал «присутствующими», что представляет такой тип концепта, как понятие – знание о наиболее общих, объективных и логически структурированных признаках объекта, которое «возникает на основе представления или схемы в результате абстрагирования от второстепенных признаков»

[14, с. 56]. Концептуальная область при этом не изменилась и осталась в пределах местоположения, а знание изменилось на вторичное, так как образовано причастие. Когнитивный механизм, задействованный в данном случае, – дефокусирование, так как переводчик фокусировался на присутствии людей, исключая другие свойства и характеристики, которые могут быть связаны с этим понятием.

Следующая трансформация – добавление, то есть использование в тексте перевода дополнительных лексических элементов, не имеющих внешне выраженных аналогов в оригинальном тексте:

“My dear Mr. Bennet,” replied his wife, “how can you be so tiresome!” – «Дорогой мистер Беннет, – ответила его жена, – сегодня вы просто невыносимы» [8, с. 4].

Обратим внимание, что за счёт «*can*» и «*be*» в оригинальной реплике возможно определить время – настоящее, первичное знание. Именно с целью сохранить время действия переводчик добавляет единицу «сегодня», вторичное знание. Так, в ИЯ время выражено грамматически, а в ПЯ – лексически. В обоих случаях представлены части фрейма, то есть базовые слоты общей модели ситуации – обстоятельство времени. Концептуальная область – грамматическое время. Так как меняется фокус передачи концепта, когнитивный механизм мы можем определить в терминах перспективизации.

Обратная добавлению трансформация – опущение:

“But, my dear, you must indeed go and see Mr. Bingley when he comes into the neighbourhood” – «Но, мой друг, вам непременно следует навестить мистера Бингли, как только он появится» [8, с. 6].

В данном случае в ПЯ опускается обстоятельство места “*into the neighbourhood*”, однако глагол “*see*” в ИЯ преобразуется в «*навестить*». Это слово имеет следующее определение в Толковом словаре С.И. Ожегова: «НАВЕС-ТИТЬ. Посетить, намереваясь пробыть

недолго. Н. больного. Шёл мимо, решил н. приятеля. Н. друзей. Н. родные места» [15]. Именно с целью сохранить значение «посетить, зайти в гости» переводчик использует единицу «*навестить*» и игнорирует ставшее избыточным с позиции смысловой нагрузки обстоятельство места. В связи когнитивный механизм в данном случае – перспективизация.

Типом концепта “*into the neighbourhood*” является схема, так как представляет собой конкретный визуальный образ с пространственными характеристиками; представлено вторичное знание. Когнитивная область – место действия.

Далее перейдем к такой трансформации, как идиоматизация – преобразование семантических элементов, выраженных в прямом (непереносном) значении с помощью иносказания, идиомы, фразеологизма и т.п.:

“It is evident that you belong to the first circles” – «Ваша принадлежность к высшему обществу бросается в глаза» [8, с. 93].

Так как значение идиом, фразеологизмов и т.п. образно мотивированно, они представляют особый интерес для исследователей. Когнитивное моделирование смысла любого иносказания представляет собой «формализованное представление этого процесса с помощью фреймов и операций над ними» [16, с. 240]. Соотношение актуального значения и внутренней формы определяет двойственность описываемой в нем ситуации.

Так, фразеологизм «*бросается в глаза*» означает «становиться явно заметным для зрительного восприятия; резко выделяться из окружающего» [17]. Первое ментальное пространство образуется из прямого значения выражения, складывающегося из значения его компонентов. Лексема «бросаться» означает «стремительно кинуться, кидаться», предлог «в» выступает как пространственный ориентир перемещения, «глаза» имеют смысл «взгляд». Актуальное значение данного фразеологизма тесно соотносится с внут-

ренной формой. Таким образом, фрейм-источник – «попасть в глаза», а фрейм-цель, вторичное знание – «быть замеченным, выделяться». В исходном языке *“it is evident”* можно дословно перевести как «это очевидно». Формат знания также фрейм. Когнитивная область – заметить, обратить внимание. Когнитивный механизм, задействованный в данном примере, – перспективизация.

Обратная идиоматизации трансформация, то есть замена образно-экспрессивных языковых единиц нейтральными, – это деидиоматизация:

““Which do you mean?” and turning round he looked for a moment at Elizabeth, till catching her eye, he withdrew his own and coldly said...” – «Про кого это вы говорите? – Обернувшись, Дарси взглянул на Элизабет, но, заметив, что она на него смотрит, отвел глаза и холодно сказал...» [8, с. 11].

В идиоме *“catch someone's eye”* лексема *“catch”* означает поймать, *“eye”* – взгляд. Внутренняя форма данной идиомы пересекается с актуальным значением, что делает его легко понятным и узнаваемым. Вторичное знание, образованное путём соединения исходных фреймов, реализовано значением ‘поймать взгляд, привлечь внимание, попасться на глаза’. Переводчик опустил идиому, используя конструкцию «она на него смотрит», за которой стоит сценарный фрейм.

В оригинале фразеологизм *“catching her eye”* фокусирует внимание на действии, тогда как в переводе «она на него смотрит» перспектива смещается на объект, то есть на человека, на которого она смотрит. Таким образом, при переводе происходит перемещение фокуса с одного элемента на другой, что характеризует о действии механизма перспективизации.

Перейдем к группе лексических трансформаций. Калькирование – замена лексических единиц исходного языка их эквивалентами в языке перевода. Данное преобразование чаще всего применяется

для перевода общеупотребительных слов и словосочетаний:

“...and on these grounds I flatter myself that my present overtures are highly commendable, and that the circumstance of my being next in the entail of Longbourn estate will be kindly overlooked on your side, and not lead you to reject the offered olive-branch” – «По этой причине я льщу себя надеждой, что Вы благожелательно отнесетесь к моему настоящему изъявлению доброй воли и не отвергнете протянутую мною **оливковую ветвь**, великодушно закрыв глаза на то, что я являюсь наследником Лонгборна» [8, с. 55].

Выражение «оливковая ветвь» является международной реалией, используемой во всем мире. Как и англоязычные, так и русскоязычные читатели могут легко понять ее смысл. Переводчик принял решение подобрать эквивалент, сохранив колорит ИЯ. И в исходном языке, и в языке перевода мы можем увидеть аллюзию – когнитивный механизм, который базируется на использовании уже имеющихся знаний (как и собственного опыта человека, так и совокупных знаний общества) для решения других задач. Таким образом, концептуальная область «мир, примирение» не меняется; знание вторичное, формат знания передается идиоматически на уровне пропозициональной структуры с заполненными синтаксически позициями.

Трансформации транслитерации и транскрипции – это перевод лексической единицы путем воссоздания ее формы с помощью знаковой системы другого языка. В случае транскрипции воспроизводится звуковая форма, а при транслитерации – графическая. Так как фонетическая и графическая системы языков существенно различаются, воссоздание формы иноязычных слов на языке перевода всегда является условной и приблизительной. Данные трансформации использовались в романе преимущественно для перевода имен собственных:

- транслитерация: *Lydia Bennet* – Лидия Беннет, *Maria Lucas* – Мария Лукас, *Mr Gardiner* – Мистер Гардинер;

- транскрипция: *Miss de Bourgh* – Мисс де Бёр, *George Wickham* – Джордж Уикхем, *William Lucas* – Уильям Лукас, *Louisa Hurst* – Луиза Херст, *Caroline Bingley* – Кэролайн Бингли, *William Collins* – Уильям Коллинз.

В этом случае концепты функционируют в одной рамках концептуальной области – «человек», формат знания – понятие. Здесь мы можем увидеть наиболее универсальный когнитивный механизм – аналогию, который базируется на приверженности человека к аналогическому мышлению. Как подчёркивает Е.С. Кубрякова, «аналогия предполагает существование известного прототипа каждой формы как образца для подражания» [18, с. 45].

Как правило, лексические единицы русского языка более конкретизированы, чем соответствующие единицы английского языка. Конкретизация – это замена исходных единиц с широким значением единицами более узкого значения:

1) *“His coming into the country at all is a most insolent thing, indeed, and I wonder how he could presume to do it”* – «Появление Уикхема в этих местах – неслыханная дерзость. Непонятно, как он мог на это осмелиться!» [8, с. 96];

2) *“How wonderfully these sort of things occur!”* – «Случаются же на свете подобные чудеса!» [8, с. 97];

3) *“We will settle with your father about the money afterwards; but the things should be ordered immediately”* – «О деньгах мы поговорим с папой позже. Но платье нужно заказать сию же минуту» [8, с. 302];

4) *“A single man of large fortune; four or five thousand a year. What a fine thing for our girls!”* – «Молодой холостяк с доходом в четыре или пять тысяч в год! Не правда ли, удачный случай для наших девочек?» [8, с. 5];

5) *“She was very equal, therefore, to address Mr. Bingley on the subject of the ball, and abruptly reminded him of his promise; adding, that it would be the most shameful thing in the world if he did not keep it”* – «Поэтому ей ничего не стоило заговорить с мистером Бингли о бале и прямо напомнить ему про его обязательство, добавив, что с его стороны было бы позорнейшим упущением, если бы он не сдержал слова» [8, с. 45].

Во всех вышеприведенных примерах трансформации подвергается слово *“thing”*. При этом следует учитывать, что «одно и то же слово может в разных коммуникативных условиях репрезентировать, представлять в речи разные признаки концепта и даже разные концепты – в зависимости от коммуникативных потребностей, от объема, количества и качества той информации, которую говорящий хочет передать в данном коммуникативном акте и, естественно, в зависимости от смысловой структуры слова, его семантических возможностей» [19, с. 14]. Данная полисемичная единица, представляя собой понятие и обладая широким значением и некой контекстуальной обусловленностью, в разных своих лексико-семантических вариантах репрезентирует разные концептуальные области:

1. *“Thing”* – поступки, деятельность. Единица *“thing”* находится на суперординантном уровне, представляя собой концепт сущности, существования и вторичное знание. Так как в ИЯ данная единица имеет признак *“insolent”* (наглый, дерзкий), И.С. Маршак категоризирует ее до интерпретирующего концепта субкатегориального уровня *«дерзость»* – концепт поведения, негативной оценки, следовательно, вторичное знание.

2. *“Thing”* – ситуация, случай. В этом примере переводчик трансформирует единицу *“thing”*, имеющую рациональное содержание, в интерпретирующий концепт-релятив, выражающий эмоцию и дающий нормативную оценку, так как проявляется степень нетипичной ситуа-

ции. Так же представлено вторичное знание.

3. “Thing” – конкретная, материальная вещь. Здесь единица суперординантного уровня конкретизировалась до базового, область «сущность» при этом не изменилась, однако изменилась категориальная принадлежность.

4. “Thing” – непредвиденное событие. В данном случае И. С. Маршак конкретизировал ситуативный концепт, сохранив при этом оценочность суждений в пределах вторичного знания.

5. “Thing” – инцидент, происшествие. Здесь также представлено вторичное знание, так как дается нормативная оценка “*the most shameful*” – «*позорнейшим*» [8, с. 73]. Однако если в ИЯ концепт имел объективное, рациональное значение, то в ПЯ – эмоциональное.

Обратная конкретизации трансформация, то есть преобразование от частного к общему – генерализация:

1) “*O that he had sprained his ankle in the first dance!*” – «*Что ему стоило подвернуть ногу при первом танце?*» [8, с. 13].

2) “*Elizabeth hesitated, but her knees trembled under her and she felt how little would be gained by her attempting to pursue them*” – «*Элизабет хотела было настоять на своем, но, почувствовав слабость в ногах, поняла, что едва ли способна догнать Гардинеров*» [8, с. 272].

Соматические концепты “*ankle*” и «нога», “*knees*” и «ноги» в первом и втором примерах соответственно относятся к классу биологических, так как их концептуальное содержание включает в себя телесный аспект. При этом концептуальная область «часть тела» не меняется, знание первичное.

Модуляция – это замена лексической единицы исходного текста другой единицей переводящего языка, смысловое значение которых связано причинно-следственной связью. При этой трансформации семантическая структура предложения подвергается самым большим изме-

нениям и может приобретать новые элементы.

“*He gave the horse his head*” – «*Он отпустил поводья*» [8, с. 215].

В данном случае наблюдается четкая метонимическая связь: голова лошади и поводья – замена действия его причиной. Дословно предложение в ИЯ можно перевести как «он отдал коню его голову», то есть «дал лошади самой выбирать дорогу». Перед нами вторичное знание, формат знания – сценарный фрейм. «Поводья» в значении средства управления лошадью представляют собой первичное знание. Когнитивный механизм, задействованный в ходе применения трансформации, – аналогия, так как в ее основе «лежит образование одной формы по типу и подобию другой или других», что «свидетельствует о понимании структурного и/или семантического сходства между всеми такими единицами и о существовании ассоциативных связей между ними» [18, с. 45, 49]. В оригинальном предложении активной зоной является действие “*gave the horse his head*”, а в переводе акцент смещается на действие «отпустил поводья». Поэтому другой задействованный механизм – перспективизации.

Выводы

Итак, в обследованном тексте перевода романа количество грамматических трансформаций составило 158 штук (51% от общего числа трансформаций), из которых мы выделили 45% примеров грамматических замен, 38% членений предложений, 6% объединений предложений, 11% синтаксических уподоблений. Выборка лексических трансформаций представлена 59 реализациями (22% от общего количества), из которых 6% примеров калькирований, 20% транскрипций и транслитераций, 38% конкретизаций, 22% генерализаций, 7% модуляций. Корпус лексико-грамматических трансформаций включает 77 употреблений (27% от общего количества), из которых 9%

примеров антонимических переводов, 4% описательных переводов, 18% добавлений, 20% опущений, 37% идиоматизаций,

12% деидиоматизаций. В обобщённом и наглядном виде полученные результаты суммированы на диаграммах (рис. 1, 2):

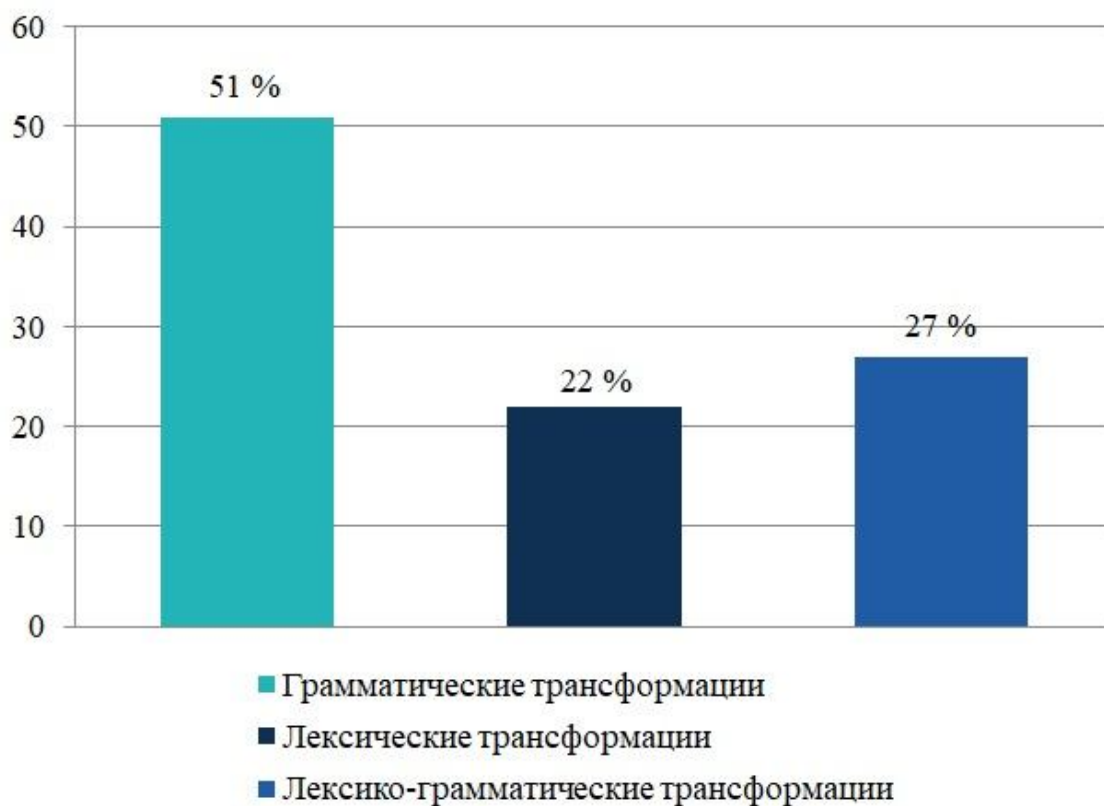


Рис. 1. Доля видов переводческих трансформаций от общего числа выявленных преобразований

Fig. 1. Percentage of types of transformations from the total number of identified translation transformations



Рис. 2. Процент типов переводческих трансформаций на каждом уровне

Fig. 2. Percentage of types of translation transformations at each level

Преобладающее количество грамматических преобразований, а конкретно грамматических замен, связано с различиями в грамматических структурах английского и русского языков. Во-первых, положение сказуемого по отношению к подлежащему в повествовательном предложении в этих языках весьма различно [21]. Во-вторых, в русском языке существует множество разных типов одноставных предложений с разнообразной семантикой, в то время как в английском языке число таких типов весьма ограничено. Эти черты являются следствием аналитической природы английского языка, для которой характерен жесткий порядок слов и обязательное наличие подлежащего, даже если оно выражено формально; русский же язык имеет синтетический строй [22]. В-третьих, как известно, русский язык относится к числу языков с развитой системой словоизменения, где, в частности, наблюдается согласование единиц по роду, числу, падежу.

Как показал проведенный анализ, наиболее часто встречающиеся трансформации связаны с преобразованием пропозициональных структур или пропозиций. Это обусловлено тем, что в английском языке и русском языке используются разные способы выражения и структурирования информации. Переводчик вынужден был изменять структуру предложений, чтобы передать правильный смысл оригинального текста, достигнув эквивалентности и адекватности.

В большинстве случаев трансформациям было подвергнуто вторичное знание. Переводчик должен был преобразовать его с целью передачи эквивалентного смысла на русском языке.

Активно развивающаяся на сегодняшний день когнитивная направленность исследований перевода дает новый стимул для научного сопоставления исходного текста и текста перевода, позво-

ляя выявить новые тонкости переводческой деятельности. Так как текст оригинала обладает потенциалом актуализации в сознании определенной структуры концептов, называемой «инвариантом перевода», основной критерий при оценке успешности перевода состоит в том, «удалось ли переводчику объективировать всю совокупность концептов, потенциально актуализируемую исходным текстом» [20, с. 235]. Эти концепты, взаимодействуя друг с другом, с контекстом и фоновыми знаниями переводчика, формируют смысловую структуру. Могут возникнуть проблемы, связанные с отсутствием эквивалентных для языка перевода смыслов или структур исходного текста. Переводческие трансформации в определенной степени позволяют восполнить этот пробел.

Опираясь на разработанную модель, в исследовании были выявлены и подробно описаны когнитивные аспекты переводческих трансформаций, обнаруженные в тексте перевода И.С. Маршака романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение».

Полученные результаты дают основания полагать, что ключевым фактором для применения преобразований являются различия в типологии английского и русского языков. Однако при этом необходимо также учитывать специфику языковой личности переводчика. Вследствие того, что между оригиналом и переводом невозможно семантическое тождество, а возможна лишь интерпретация исходного текста, языковая личность переводчика и его творческая индивидуальность не могут не сказаться на результате. Творческая сторона деятельности переводчика проявляется в первую очередь в выбранных им стратегиях и приемах, в том числе в применении переводческих трансформаций. Поэтому при обращении к художественной форме познания [23, с. 31] и в процессе перевода художественного

текста приоритет отдаётся не только навыкам перевода с одного языка на другой, но и языковой и творческой личности переводчика, имеющего целью пере-

дать стиль автора произведения и создать коммуникативно равноценный оригиналу перевод.

Список литературы

1. Шелестюк Е.В., Яковлева Е.С. Когнитивно-психолингвистические парадигмы перевода как билингвальной речевой деятельности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, вып. 10. С. 279–290.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по англ. филологии. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. 123 с.
3. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Междунар. отношения, 1975. 240 с.
4. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
5. Швейцер А.М. Перевод и лингвистика. М.: Воениздат, 1973. 280 с.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
7. Austen J. *Pride and Prejudice*. London: Wordsworth Classics. 1999. 265 p.
8. Остин Д. Гордость и предубеждение: [роман] / пер. с англ. И.С. Маршака. М.: Наука, 1967. 383 с.
9. Langacker R. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford University Press, 2008. 562 p.
10. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
11. Виноградова С.Г. Коммуникативное членение сложного предложения: когнитивные основы. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. 221 с.
12. Nelson K. (ed.) *Event knowledge Structure and function in development*. Hillsdale, New Jersey – L.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1986.
13. Minsky M. *A framework for representing knowledge*. 1974.
14. Коннова М.Н. Введение в когнитивную лингвистику. Изд. 2-е, перераб. Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2012. 313 с.
15. Толковый словарь Ожегова / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М., 1949–1992.
16. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. 656 с.
17. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М: Астрель: АСТ, 2008. 828 с.
18. Кубрякова Е.С. Размышления об аналогии // Сущность, развитие и функции языка. М.: Наука, 1987. С. 43–51.
19. Язык и национальное сознание: вопросы теории и методологии / науч. ред.: З. Д. Попова, И. А. Стернин. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2002. 313 с.
20. Минченков А.Г. Когниция и эвристика в процессе переводческой деятельности. СПб.: Антология, 2007. 256 с.
21. Гринберг Дж. Квантитативный подход к морфологической типологии языков // Новое в лингвистике. М., 1963. Вып. III. С. 80
22. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. 3-е изд. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. 232 с.

23. Миронова Д.М. Концепт как базовая единица когнитивного описания языка. Курск, 2020. 112 с.

References

1. Shelestyuk E.V., Yakovleva E.S. Kognitivno-psiholingvisticheskie paradigmy perevoda kak bilingval'noj rechevoj deyatel'nosti [Cognitive-psycholinguistic paradigms of translation as a bilingual speech activity]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological Sciences. Questions of theory and practice*, 2019, vol. 12, is. 10, pp. 279–290.
2. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya semantika* [Cognitive semantics]. Tambov, TGU im. G. R. Derzhavina Publ., 2002. 123 p.
3. Barhudarov L. S. *Yazyk i perevod (Voprosy obshchej i chastnoj teorii perevoda)* [Language and translation (Issues of general and particular theory of translation)]. Moscow, Mezhdunar. otnosheniya Publ., 1975. 240 p.
4. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevodovedenie* [Introduction to Translation Studies]. St. Petersburg; Moscow, Izda-tel'skij centr "Akademiya" Publ., 2004. 352 p.
5. Shvejcer A.M. *Perevod i lingvistika* [Translation and linguistics]. Moscow, Voenizdat Publ., 1973. 280 p.
6. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie* [Modern translation studies]. Moscow, ETS Publ., 2002. 424 p.
7. Austen J. *Pride and Prejudice*. London: Wordsworth Classics, 1999. 265 p.
8. Ostin D. *Gordost' i predubezhdenie* [Pride and prejudice]; ed. by I.S. Marshaka. Moscow, Nauka Publ., 1967. 383 p.
9. Langacker R. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford University Press, 2008. 562 p.
10. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafori, kotorymi my zhivem* [The metaphors we live by]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2004. 256 p.
11. Vinogradova S.G. *Kommunikativnoe chlenenie slozhnogo predlozheniya: kognitivnye osnovy* [Communicative division of a complex sentence: cognitive foundations]. Tambov, Izdatel'skij dom TGU im. G.R. Derzhavina Publ., 2015. 221 p.
12. Nelson K. (ed.) *Event knowledge Structure and function in development*. Hillsdale, New Jersey – L.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1986.
13. Minsky M. *A framework for representing knowledge*. 1974.
14. Konnova M.N. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku* [Introduction to Cognitive Linguistics]. Kaliningrad, BFU im. I. Kanta Publ., 2012. 313 p.
15. *Tolkovyj slovar' Ozhegova* [Ozhegov's Explanatory Dictionary]; ed. by S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. Moscow, 1949–1992.
16. Baranov A.N., Dobrovol'skij D.O. *Aspekty teorii frazeologii* [Aspects of the theory of phraseology]. Moscow, Znak Publ., 2008. 656 p.
17. Fedorov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka* [Phraseological dictionary of the Russian literary language]. Moscow, Astrel': AST Publ., 2008. 828 p.
18. Kubryakova E.S. [Reflections on analogy]. *Sushchnost', razvitie i funkcii yazyka* [The essence, development and functions of language]. Moscow, Nauka Publ., 1987, pp. 43–51 (In Russ.).
19. *Yazyk i nacional'noe soznanie: voprosy teorii i metodologii* [Language and national consciousness: issues of theory and methodology]; ed. by Z. D. Popova, I. A. Sternin. Voronezh, Voronezh. gos. un-t Publ., 2002. 313 p.

20. Minchenkov A.G. *Kognitsiya i evristika v processe perevodcheskoj deyatel'nosti* [Cognition and heuristics in the process of translation activity]. St. Petersburg, Antologiya Publ., 2007. 256 p.
21. Grinberg Dzh. [A quantitative approach to the morphological typology of languages]. *Novoe v lingvistike* [New in Linguistics]. Moscow, 1963, is. III. P. 80 (In Russ.).
22. Arakin V.D. *Sravnitel'naya tipologiya anglijskogo i russkogo yazykov* [Comparative typology of English and Russian languages]. Moscow, FIZMATLIT Publ., 2005. 232 p.
23. Mironova D.M. *Koncept kak bazovaya edinica kognitivnogo opisaniya yazyka* [The concept as a basic unit of cognitive description of language]. Kursk, Yugo-Zap. gos. un-t Publ., 2020. 112 p.

Информация об авторах / Information about the Authors

Пенькова Анастасия Владимировна, студент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: milkvch@yandex.ru

Anastasia V. Penkova, Student of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: milkvch@yandex.ru

Миронова Диана Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: mir-lina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1450-515X

Diana M. Mironova, Candidate of Sciences (Philological), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: mir-lina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1450-515X

Оригинальная статья / Original article

УДК 81(075.8)

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-113-125>

Национально-культурное содержание китайских фразеологизмов

Чэнь Сыфань¹ ✉

¹Московский государственный лингвистический университет
ул. Остоженка, д. 38 стр. 1, г. Москва 119034, Российская Федерация

✉ e-mail: 1476098038@qq.com

Резюме

Статья посвящена анализу китайских фразеологических единиц как носителей воплощения универсальной и уникальной культурной информации. Автор исследует национально-культурное содержание ряда китайских фразеологизмов, в основе которых лежит символическое значение растений (мэйхуа, орхидея, бамбук, хризантема, сосна) и реальных и мифических животных (дракон, феникс, черепаха, цилинь, тигр).

Актуальность работы обусловлена необходимостью исследования китайских идиом с точки зрения лингвокультурологического подхода, определения культурной коннотации, стоящей за этими фразеологическими единицами. Исследуются китайские фразеологизмы, содержащие иероглифы, обозначающие растений и животных, в аспекте представления ими национально-культурного содержания. Выявляя национально-культурные коннотации, отражаемые в китайских идиомах, автор актуализирует содержание национально специфичных концептов, важных в традиционной культуре китайского народа. Проведенное исследование прагматически способствует эффективности межкультурной коммуникации, особенно на фоне современных глобальных социокультурных трансформаций. Исследование семантики фразеологизмов иллюстрируется примерами из литературных произведений на древнекитайском и современном китайском языках и примерами с китайских сайтов составления предложений. Автор приходит к выводу, что фразеологические единицы репрезентируют национально-культурное содержание картины мира китайского народа, демонстрируя его традиции, обычаи, историю и мировоззрение.

Ключевые слова: китайский фразеологизм; символ; национально-культурная специфика; культурная коннотация; картина мира китайского народа.

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

Для цитирования: Чэнь Сыфань. Национально-культурное содержание китайских фразеологизмов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 113-125. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-113-125>.

Статья поступила в редакцию 29.08.2023

Статья подписана в печать 25.09.2023

Статья опубликована 23.12.2023

National-cultural content of Chinese phraseologisms

Chen Sifan¹ ✉

¹Moscow State Linguistic University
38 Ostozhenka Str., 1, Moscow 119034, Russian Federation

✉ e-mail: natalyach@mail.ru

Abstract

The article is devoted to analysis of Chinese phraseological units as carriers of the embodiment of universal and unique cultural information. The author explores the national and cultural content of a number of Chinese phraseological units, which are based on the symbolic meaning of plants (meihua, orchid, bamboo, chrysanthemum, pine-tree), real and mythical animals (dragon, phoenix, tortoise, qilin, tiger).

The relevance of the work is due to the necessity of study Chinese idioms from the point of linguoculturological approach, to define the cultural connotation contained in these phraseological units. Chinese phraseological units containing Chinese characters representing plants and animals are being studied in the aspect of their representation of national and cultural content. Revealing the national and cultural connotations reflected in Chinese idioms, the author actualizes the content of nationally specific concepts that are important in the traditional culture of the Chinese people. The conducted research pragmatically contributes to the effectiveness of intercultural communication, especially in the context of modern global sociocultural transformations. The study of the semantics of phraseological units is illustrated by examples from literary works in ancient Chinese and modern Chinese and examples from Chinese sentence writing sites. The study of the semanteme of phraseological units is illustrated by examples from literary works in ancient Chinese and modern Chinese and examples from Chinese sentence writing sites. The author concludes that phraseological units represent the national and cultural content of the world image of the Chinese people, demonstrating their traditions, customs, history and worldview.

Keywords: Chinese phraseological unit; symbol; national and cultural specificity; cultural connotation; world image of the Chinese people.

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

For citation: Chen Sifan. National-cultural content of Chinese phraseologisms. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 113–125 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-113-125>.

Received 29.08.2023

Accepted 25.09.2023

Published 23.12.2023

Введение

Фразеологические единицы языка традиционно связываются с содержанием лингвокультуры, определяющей национально специфичные экспрессивно-эмоциональные способы номинации посредством фразеологизмов. По мнению В.Н. Телии, «поскольку субъектом номинации фразеологизмов всегда является предмет национальной культуры, фразеологические единицы в национальных языках возникают на основе *образного изображения действительности*, в котором воплощается эмпирический, исторический и духовный

опыт конкретного языкового коллектива. Поэтому фразеологизмы тесно связаны с определёнными национальными и культурными традициями» [1, с. 13] (курсив наш. – Ч.С.).

Фразеологические единицы, возникающие в бытовых ситуациях и фиксирующие отношение к ним, в китайской лингвистике называются *шуйюй*: «语言中固定的词组或语句。使用时一般不能任意改变其组织，且要以其整体来理解语义» [2, с. 3625] / Устойчивое словосочетание или предложение в китайском языке. Обычно структура *шуйюй* не может быть

изменена при использовании, а их семантика представляет собой нечленимое единство и не вытекает из содержания отдельных иероглифов (здесь и далее перевод наш. – Ч.С.). Китайский лингвист Ма Гофань выделяет пять основных рядов шуюй: чэньюй, яньюй, сехоуюй, гуаньюньюй, суюй [3, с. 54–93].

В настоящей статье интерпретируется содержание некоторых китайских фразеологизмов с целью объяснения роли символов, включенных в структуру иероглифов, в образовании единого содержания шуюй. Проблема культурно обусловленного содержания китайских идиом уже поднималась в китайской и русской лингвистике [4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11]. Прагматическое значение достижения такой цели заключается в повышении степени эффективности межкультурной коммуникации.

Материал исследования извлечен из различных китайских словарей фразеологизмов [12, 13, 2]; научной китайской литературы, посвященной исследованию фразеологических единиц [3, 14, 15]. Общий объем фразеологических единиц – 44. Поскольку одни и те же символы могут входить в состав разных типов шуюй, материал по группам не распределялся. За основу типологизации материала было принято соотношение определенных компонентов иероглифов с тем или иным символом. Это позволило на первом этапе исследования выделить следующие группы фразеологизмов.

1. Фразеологизмы, содержащие иероглифы, обозначающие растения

В китайском языке есть много идиом, в состав которых входят названия цветов, трав и деревьев. Эти идиомы осложнены специфическими культурными коннотациями, поскольку отражают символическое содержание реалий, значимое для китайской культуры и фиксирующее почтение китайцев к природе и благоговение перед жизнью. Символическое содержание образов растений, кото-

рые частотно представлены в идиомах, в основном определяются следующим.

В китайской традиционной культуре есть слово, которое обозначает собирательное название четырех растений – 梅花 / мэйхуа, 兰花 / орхидеи, 竹 / бамбука и 菊花 / хризантемы [4, с. 169]. Чэнь Цзижу, поэт и художник эпохи династии Мин, обучая типам штрихов в живописи, разработал определенную систему обучения и назвал ее «Четыре благородных». Это канонический способ традиционного изображения четырех перечисленных растений. Все они происходят из Китая и имеют высокую декоративную ценность, а потому приобретают в культуре специфическое символическое содержание. Термин «благородный» соответствует конфуцианскому понятию «君子 / цзюньцзы», которое интерпретируется как ‘достойный человек с высокими нравственными качествами или благородный человек’ и в целом человек, сочетающий в себе достоинства конфуцианства.

梅花 / мэйхуа. На время китайского Нового года приходится период цветения мэйхуа – особого сорта сливы (синонимичные названия: *японский абрикос, китайская слива, японская слива*), и поэтому цветущая слива является одним из символов праздника. Цветы сливы появляются раньше, чем листья, когда снег еще не сошел. Поэтому в Китае они считаются символом выносливости и твердости духа. Цветы мэйхуа выдерживают температуру до минус 50 градусов. Пять лепестков сливы символизируют *пять благословений / благодетей*: радость, счастье, долголетие, здоровье, благополучие; *пять постоянств*: гуманизм, долг, доверие, благопристойность, мудрость; *пять первоэлементов*: земля, вода, огонь, дерево, металл.

Например, (1) 傲雪寒梅 [16] / буквально *Слива мэйхуа расцвела назло снегам и морозам* означает ‘устойчивость перед трудностями’: “‘傲雪寒梅永吐艳、芳华绝代声艺全’为梅艳芳的一生画

上句号» [<https://www.kejudati.com/jushow/5fe532f7c8f8a.html>] / Жизнь Мэй Яньфан, самой выдающейся певицы, подошла к концу. Но её благородный характер и душевная чистота, как мэйхуа на снегу, и чудесная песня на китайской музыкальной сцене останутся вечными.

(2) 梅妻鹤子 [13, с. 971] / буквально *Сливовые деревья вместо жены и журавли вместо детей* означает ‘чистый, бескорыстный, высоконравственный’,

(3) 雪胎梅骨 [13, с. 1644] / буквально *Рождается под снегом новая жизнь с моральной силой мэйхуа* означает ‘благородный характер и изысканные манеры’: «小姐这等诗真是雪胎梅骨, 冷韵幽香» [李渔 «怜香伴·香咏»] / Мисс, Ваши стихи, как сливы на снегу, раскрывают благородство и изящество [Ли Юй. Ляньсянбань · Сянюн].

Поэтому слива считается символом стойкости китайского национального духа, скромности, достоинства, надежды, воли, трудолюбия, благородства и изящества. Семь тычинок в цветке сливы соотносятся с семью светилами: солнцем, лунной и пятью планетами. Поскольку ствол сливы темный с одной стороны и светлый с другой, он символически указывает на *инь* и *ян*. Ветви сливы направлены на четыре стороны, и этот факт становится основанием для символизации сливы как четырех времен года. О значимости этого символа в национальной культуре свидетельствует и то, что в эпоху Тан в китайской живописи возникло особое направление – живопись мэйхуа, которое существовало и активно развивалось в течение более чем трехсот лет и сохраняется как один из видов традиционной живописи в настоящее время. Каждый элемент сливы подвергался тщательному рассмотрению и символизации в течение долгого времени и является значимым маркером китайской национальной культуры.

Этот символ вступает в значимые отношения с другими. Так, слива, бамбук и сосна названы *тремя друзьями студенной поры* и вместе символизируют дол-

гую, проверенную временем дружбу, а также единство трех доминирующих религий современного Китая. Одна из самых известных китайских символических композиций названа «Три друга зимы / Три друга студенной поры»; на ней изображаются бамбук, дикая слива и сосна – растения, не увядающие даже в самые снежные зимы, поэтому в китайской культуре они символизируют базовую традиционную китайскую моральную ценность: независимо от внешних условий сохранять устойчивость, демонстрировать жизненную силу. Например, с помощью фразеологизма (4) 岁寒松柏 [13, с. 1389] / буквально *сосна и кипарис в холодное время* означает ‘стойкий и благородный человек, не поддающийся дурным влияниям’: «顾我已无当世望, 似君须向古人求。岁寒松柏肯惊秋» [苏轼 «浣溪沙·寓意»] / Я больше не могу выносить больших ожиданий, а потом следовать примеру древних и просто сидеть в прострации? Конечно, нет. Несмотря на то, что мир постоянно меняется и моя служебная карьера неблагоприятна, я все же хочу сохранить сильный и вечнозеленый характер, как сосна или кипарис [Су Ши. Хуаньсяша · Юйи].

(5) 松柏之茂 [13, с. 1379] / буквально *Сосны и кипарисы пышные и вечнозеленые и не увядают зимой* означает ‘способность бесконечно выдержать испытания’, а фразеологизм (6) 松柏后凋 [13, с. 1379] / буквально *Холодной зимой сосны и кипарисы увядают последними* означает людей с высокими идеалами, которые сражаются до конца в сложных и опасных условиях.

Таким образом, во фразеологизмах с компонентом 梅花 / мэйхуа отражено специфическое символическое содержание – высокие духовные качества: стойкость и устойчивость перед трудностями, чистота души, высокая нравственность, бескорыстие, благородство, изысканность манер.

兰花 / орхидея – один из самых популярных цветов в Китае. Хрупкие и нежные, они обладают легким ароматом и символизируют весну, красоту, скромность и элегантность. Например, идиома (7) 蕙心兰质 [12, с. 254] / элегантный и чистый сердцем, как орхидея, употребляется в значении ‘чистая душа и сердце (о девушке и женщине)’. (8) 兰桂齐芳 [12, с. 328] / буквально *Орхидея и османтус*¹ – оба ароматны символизируют, что грядущие поколения пользуются заслуженной славой и богатством: «现今荣宁两府, 善者修缘, 恶者悔祸, 将来兰桂齐芳, 家道复初也是自然的道理» [曹雪芹 «红楼梦»] / Теперь в семьях Жун и Нин добрые люди делают благодеяния, а плохие чистосердечно раскаиваются. В будущем, естественно, грядущие поколения будут наслаждаться успехом, благополучием и богатством [Цао Сюэцинь. Сон в красном тереме]. (9) 兰摧玉折 [12, с. 328] / буквально *Орхидея сломалась, и нефрит раскололся* означает ‘смерть талантливого человека’: «毛伯成既负其才气, 常称宁为兰摧玉折, 不作萧敷哀荣» [刘义庆 «世说新语»] / Поскольку Мао Бочэн тщеславен и талантлив, он часто говорит, что лучше будет сломанной орхидеей и разрушенным нефритом, чем буйной дикой полынью [Лю Ицин. Новое изложение рассказов, в свете ходящих].

竹 / бамбук отличается очень прочным одревеневшим золотисто-желтым узловатым стеблем. Это свойство символически переосмысливается в идиомах и, например, фразеологизм 破竹建瓴 [12, с. 410] / буквально *Расколоть бамбук, опрокинуть амфору с водой* означает непреодолимую силу: «我们已经形成破

竹建瓴之势, 胜利在望» [http://www.teachdb.com/chengyu/jpyprv.html] / Мы стремительно продвигаемся вперед, как раскалывание бамбука, и победа не за горами. Поэтому (10) 势如破竹 [12, с. 491] / подобно тому, как раскалывают бамбук, означает ‘сметать все на своем пути’. Бамбук растет даже в морозы, гнется, но не ломается при сильном ветре, «人民解放军势如破竹, 渡过长江, 迅速解放全中国» [https://baijiahao.baidu.com/s?id=1768821611474002887&wfr=spider&for=pc] / Народно-освободительная армия, как расколотый бамбук, перешла реку Янцзы и быстро освободила весь Китай. поэтому он олицетворяет высокую нравственность, стойкость, терпимость и долголетие: (11) 东南竹箭 [13, с. 388] / буквально *Горный бамбук с юго-востока Китая*², что означает ‘талантливый человек; человек, обладающий исключительными качествами’. Фразеологизм (12) 竹苞松茂 [12, с. 711] / буквально *Пышные заросли бамбука и сосны* употребляется при пожелании единства, процветания, благополучия и крепкого здоровья семье: «亲寿享, 愿竹苞松茂, 日月悠长» [范世彦 «磨忠记·杨涟家庆»] / Пусть ваши родители проживут долгую и здоровую жизнь, как бамбук и сосны [Фань Шиянь. Мочжунцзи · Семейный праздник Ян Ляня].

Древнем Китае дети использовали бамбуковые жерди при игре в «лошадки», поэтому иногда бамбук интерпретируется как символ детства и непорочности: (13) 青梅竹马 [12, с. 431] / Зеленые сливы и бамбуковые лошадки: «那少年时期的青梅竹马, 在他心灵里留下了多少难忘的记忆啊» [巍巍 «东方»] / Сколько незабываемых воспоминаний оставила в его сердце возлюбленная детства! [Вэй Вэй. Восток]. Фразеологизм используется для

¹ Османтус (от др.-греч. ὀσμή ‘запах’ и ἄνθος ‘цветок’). Его выращивают более тысячи лет; цветок часто встречается в рощах при буддийских храмах. Некоторые сорта османтуса цветут круглый год, поэтому его называют «цветком четырех сезонов».

² Юго-восточная холмистая местность – одна из областей с самыми богатыми ресурсами горного бамбука в Китае.

подчеркивания детской непосредственности и чистоты, означает долгую верную дружбу с детства, 'друг детства': 竹马之交 [13, с. 1956], например, «小红和小明是竹马之交, 后来因为工作, 分隔两地, 但是情义依然没有断» [<https://www.wyyulu.com/read/7195.html>] / Сяохун и Сяомин – лучшие друзья с детства, а сейчас из-за работы находятся в разных городах, но их дружба всегда крепка.

菊花 / Хризантема. Осенью, когда большинство растений уже отцвело, хризантемы только начинают цвести. Они цветут до самых холодов, предвещая приближение зимы, увядают, но их лепестки не падают. Поэтому хризантема ассоциируется с бодростью духа и способностью противостоять страданиям. Например, (14) 春兰秋菊 [12, с. 103] / буквально *Орхидея весной и хризантема осенью* означает 'у всех свои достоинства, каждый хорош по-своему': «新中国成立以来, 跳水冠军如同春兰秋菊, 各自独领风骚数年» [<http://gushiju.net/zaoku/e68890e7ab8be4bba5e69da5>] / С момента основания Нового Китая такие чемпионы мира по прыжкам в воду, как орхидея весной и хризантема осенью, в течение нескольких лет лидируют на мировой спортивной арене. (15) 黄花晚节 [13, с. 660] / буквально *Жёлтая / хуанхуа – хризантема, поздний / ваньцзе – моральные устои в старости*, что означает 'сохранять свои благородные моральные устои в старости': «老先生能在经济大潮的冲击下安心做学问, 黄花晚节, 令我敬佩» [<https://www.kejudati.com/juread/5b478206f0a46.html>] / Я восхищаюсь этим старым ученым за то, что он смог спокойно заниматься наукой под влиянием подъёма экономики. Это действительно сохранение своих благородных моральных устоев в старости.

С сезоном цветения хризантем совпадает праздник Чуньян¹, или День пожилых людей, во время которого люди традиционно любят хризантемами, пьют вино и чай из хризантем – это один из самых важных традиционных обычаев праздника [5]. Поэтому хризантема также символизирует долголетие и поддержание здоровья: 松菊延年 [17] / *Сосна и хризантема продлевают жизнь* (используют для пожелания долголетия) как и 枸菊延年 / Пусть ягоды годжи и хризантема продлят Вашу жизнь.

Высокая жизнеспособность хризантемы связывается с лучшими качествами китайского народа – бодростью духа, благородными моральными устоями и способностью противостоять страданиям. Кроме того, выступая в качестве важного культурного символа праздника Чуньян, хризантема считается символом долголетия и поддержания здоровья.

松树 / сосна не увядает даже в снежные зимы, поэтому в китайской культуре она символически связана с традиционно важной китайской духовно-нравственной ценностью: независимо от внешней среды сохранять цепкую жизненную силу. Например, (16) 松贞柏劲 [13, с. 1380] / буквально *Непоколебимая сосна и крепкий кипарис*, что означает 'благородный характер, как сосны и кипарисы выносливы и пышны зимой': «世当危乱, 而后著忠臣烈士之名; 岁寒霜雪, 而后知贞松劲柏之操» [陆树声 «毫余杂识»] / В смутные времена подчеркивается благородный характер верных людей, в холодных зимних условиях обнаруживается стойкость сосен и кипарисов [Лу Шушэн. Маоюйцзаша]. (17) 松贞玉刚 [13, с. 1380] / буквально *Непоколебимая сосна и твердый*

¹ В Китае каждый год на девятый день девятого месяца по лунному календарю отмечается традиционный праздник Чуньян, который также называют праздником двойной девятки, праздником хризантем или Днём пожилых людей.

нефрит означает 'непреклонный, сильный и решительный, как сосна и твердый нефрит'. Сосны стройные и высокие, достигают в высоту от 30 до 40 метров, поэтому иногда символизируют стройное тело: (20) 松姿柳态 [13, с. 1380] / буквально *Поза сосны и ивы*, что означает 'стоять прямо и величественно, как зеленые сосны': «先生松姿柳态, 山屹陂注, 语默有程, 进退可法» [黄滔 <<颍川陈先生集>序] / Джентльмен стоит, как сосна, с необычной осанкой [Хуан Тао. Предисловие к <Сборнику господина Чэня из Инчуань>].

II. Фразеологизмы, в состав которых входят слова, обозначающие животных

Здесь прежде всего выделяется группа слов, обозначающих мифических животных, которым культурная традиция приписывает качества, соответствующие мировоззренческими предпочтениям древнекитайского народа [15]. Среди мифических животных в китайской культуре наибольшее место занимают четыре священных животных – дракон, феникс, цилинь и черепаха:

龙 / дракон в традиционной китайской культуре является символом власти, благородства, чести и благополучия, а также связан с удачей и счастьем [9]. Поэтому почти все идиомы, включающие слово 龙 / дракон, имеют положительную коннотацию. Например, выдающихся молодых людей называют (21) 龙驹凤雏 [12, с. 351] / молодой дракон, птенец феникса в значении 'способный и умный молодой человек или девушка': «他从小聪明才智超群, 又具有很高的文学天赋, 长大后才华横溢, 被誉为“凤雏”» [https://baijiahao.baidu.com/s?id=1769243733723579072&wfr=spider&for=pc] / Он с детства был очень умным и интеллигентным, а также обладал особым литературным даром. И сейчас он выдающийся человек. Поэтому многие называют его «птенец феникса». (22) 龙德在田 [13, с. 921] / буквально *Дракон появляется в*

поле, что означает 'благоденствие распространено повсюду': «太祖基命之初, 武功潜用, 泰始开运, 大拯时艰, 龙德在田, 见猜云雨之迹» [萧子显 <南齐书>] / В начале закладки фундамента страны император широко оказывал благодеяния и спас страну от опасности, не применяя силы [Сяо Цзысянь. Наньцзю].

Поскольку дракон относится к хищникам, в некоторых случаях идиомы с иероглифом 龙 / дракон имеют и отрицательную коннотацию: (23) 龙潭虎穴 [12, с. 351] / буквально *Пучина дракона и логово тигра* означает 'опасное место': «警察决定深入龙潭虎穴, 调查案件的前因后» [https://mzaoju.txcx.com/zaoju-cs8p.html] / Полиция решила работать в пучине дракона и логове тигра для прикрытия, чтобы расследовать причину и следствие этого дела. (24) 虎踞龙盘 [12, с. 240] / дракон свился в клубок, тигр присел на задние лапы означает а) стратегически важный пункт, б) г. Нанкин¹, Китай: «南京背靠钟山, 面临大江, 形势险要, 自古被称为虎踞龙盘之地» [http://www.bdzzz.com/chy/chyShow.aspx?c=6Jis6Lm66b_j55qi] / Опираясь на гору Чжуншань и выходя на реку Янцзы, Нанкин находится в стратегически важном положении, и с древних времен его называли «местом, где дракон свился в клубок и тигр присел на задние лапы».

凤凰 / феникс, именуемый 凤凰 / Фэн-Хуан, – самая культовая мифическая птица в китайской культуре. Китайское слово для названия феникса состоит из двух слов: 凤 / фэн – феникс-самец и 凰 / хуан – феникс-самка [6]. 凰 / самка исторически восходит к 皇 / король. Феникс упоминается как королевская птица в

¹ Из-за стратегически важного положения г. Нанкин эта идиома часто употребляется как его синоним. Каменный город на западе Нанкина (в парке Цинлян на территории сегодняшнего Нанкина) похож на крадущегося тигра, а гора Чжуншань на востоке – на свернувшегося кольцами дракона.

«Книге гор и морей»¹, а 皇 / король символизирует власть над большим количеством людей. Вокруг иероглифа 皇 / король добавляется внешняя рамка 风 / ветер, и слово в целом имеет значение «большое количество птиц, следующих за королем птиц», «король ста птиц» – феникс. И образ пары фениксов стал символом неразлучной и гармоничной супружеской четы, а также корифеев, героев, лучших людей и их творений. Например, фразеологизм 凤凰于飞 [12, с. 177] / буквально *Самцу и самке феникса вместе летать* означает ‘счастливые супруги’: «愿天下有情人共效凤凰于飞» [https://www.zcdian.com/jyc/rkkrk.html] / Пусть влюбленные в мире живут душа в душу. (25) 凤鸣朝阳 [12, с. 177] буквально *Феникс поет навстречу утреннему солнцу* означает ‘выдающиеся люди получают возможность проявить свои таланты’: «像他这么有才华的人,终于等到了凤鸣朝阳之时» [https://www.chasihai.com/zaoju/34247.html] / Такой талантливый человек, как он, наконец-то дождался момента, чтобы проявить свои таланты. (26) 凤毛麟角 [12, с. 177] / буквально *Перо феникса и рог единорога*, что означает ‘редкое явление, необыкновенный человек’: «随波逐流者,多如过江之鲫;守正不阿者,鲜若凤毛麟角» [https://www.sohu.com/a/390905432_100177998] / Много людей, которые слепо следуют за другими, но редко встретишь людей, которые придерживаются своей природы. Согласно легенде, феникс прячется в трудные времена, и его появление – предзнаменование возрождения, нового процветания. (27) 凤凰来仪 [12, с. 176] / буквально *Феникс прилетает сюда и*

танцует, выглядит необыкновенно, что означает ‘счастливое предзнаменование’: «凤凰乃是天下祥瑞,每逢太平盛世,便有凤凰来仪» [http://zaoju.xuexiaodaquan.com/zaoju/ju-.html?uuiid=fd3ce2610d04e9e8975e1fb30c62046] / Феникс – это счастливое предзнаменование, и он всегда летит танцевать в период мира и процветания.

Итак, дракон, будучи одним из важнейших традиционных символических образов Китая, воплощает собой благополучие, счастье, удачу, которые являются наилучшим пожеланием в культуре китайцев [7]. Одновременно из-за своей агрессивности дракон ассоциируется с опасностью.

麒麟 / цилинь² является комбинацией 麒 / Ци (самец единорога) и 麟 / Линь (самка единорога) [8]. У цилиня, живущего не менее двух тысяч лет, как правило, один рог, но бывает и несколько, зелено-голубая чешуя, тело коня, ноги оленя, голова дракона и медвежий или бычий хвост. Впервые упоминает о цилине Конфуций; каменные воплощения появляются появляются в период Поздняя Хань, когда он представляется как животное, похожее на единорого оленя или вола, но рог заканчивается мягкой шишкой, поэтому он не может причинить вреда; хвост у цилиня коровий, а копыта лошадиные. Это животное выше трех метров ростом, но ни одному живому существу, даже самому мелкому, не причиняет вреда: он не ест живые существа, питается некими чудесными злаками и ходит по траве, не приминая ее. Иногда отмечается, что цилинь способен ходить по воде и даже летать. Но видеть цилиня могут только избранные во времена бла-

¹ «Шань хай цзин / Книга гор и морей» – древнекитайский трактат, описывающий реальную и мифическую географию Китая и соседних земель и обитающих там созданий, создававшийся в течение последних веков до нашей эры и первых веков нашей эры (период Сражающихся царств – династия Хань).

² 麒麟 / цилинь – мифологическое копытное химерическое существо, известное в китайской и других культурах Восточной Азии. Его включают в перечень четырёх благородных животных наряду с китайскими драконом, фениксом и черепахой вместо тигра. Цилинь – специфический тип мифологического семейства однорогих зверей линь.

годенствия и процветания, и его явление человеку всегда связано с исполнением цилинем важной миссии: предзнаменованием ухода или рождения мудреца, выдающегося правителя, талантливого человека. Поскольку цилинь – животное, приносящее доброе предзнаменование, он появляется перед людьми только во время важных миссий. Все эти качества мифического существа определяют его национально-культурное содержание: цилинь символизирует мудрость, долговечность и благополучие, мир и спокойствие, власть и силу, предвещая приход доброго правителя или рождение монарха; одну из сторон света (вместе с фениксом, черепахой и драконом, замещая в этом случае Белого Тигра); он охраняет от злых духов, сопровождает умерших в иной мир, приносит долгожданного мальчика-наследника. Цилинь также – вестник счастья; в фэн-шуй символизирует долгую жизнь, празднество. Все эти символические содержания реализуются в различных фразеологизмах: (28) 凤鸣麟出 [18] / буквально *Появляется мудрец*; (29) 麟角凤觚 [12, с. 346] / буквально *рог цилиня и рот феникса, что означает ‘редкие и ценнейшие вещи’*. Фразеологизмы частотны в текстах: «这位山沟沟里飞出的金凤凰,在家乡被当作麟角凤觚,可是一到了人才济济的大城市里,就显得太平常太不起眼了» [https://www.chazidian.com/zj-179125/] / Этот ученый, выросший в деревне, считается редким талантом. Но в большом городе он кажется слишком обычным. (30) 威凤祥麟 [18] / буквально *Как величавый феникс и возвещающий о благе единорог, что означает ‘исключительный талант’*.

乌龟 / черепаха – важный символический образ в китайской культуре. Согласно древнекитайской мифологии, черепахи могут жить тысячи и даже десятки тысяч лет. Поэтому это медлительное животное символизирует прежде всего долголетие: (31) 龟年鹤寿 [12, с. 214] / буквально *Жить долго, как черепаха и*

журавль, – это распространенное пожелание долголетия. Поскольку черепаха ползает очень медленно, она также символизирует медлительность, но одновременно и одобряемую неторопливость в делах: (32) 乌龟爬沙 – 慢慢来 [19, с. 534] / буквально *Черепаха ползает по песку, что означает ‘не торопись’*; (33) 乌龟撵兔子 – 赶不上 [20] / буквально *Черепаха гонится за кроликом, что означает ‘не может догнать’*. Образ черепахи может иметь и отрицательную культурную коннотацию, связанную с древней легендой, заимствованной славянами у китайцев. Черепаха для славян была олицетворением жадности. Того, кто проявлял это качество, боги превращали в черепаху. Некоторые легенды славян говорят о том, что черепахи – это те же самые змеи, но боги накрыли их панцирями, чтобы они больше не могли причинять людям вреда. Змеи и драконы – это общие персонажи у древних китайцев и славян и могут символизировать трусость: (34) 缩头乌龟 [17] / ‘трус’: «我最瞧不起那种只会在乡里间趾高气扬,一见到外人却又似缩头乌龟的人» [https://www.chacihai.com/zaoku/18165.html] / Я презираю людей, которые высокомерны только у себя дома и становятся трусами при встрече с посторонними. Образ черепахи в китайской культуре постепенно приобретал негативную коннотацию, что, по мнению исследователей, связано со сходством звучания этих слов 忘八端 / ‘забыть восемь добродетелей конфуцианства’ и 王八蛋 / ‘черепашьё яйцо’. В китайской традиционной культуре черепаха считается распущенной, потому что никогда не известно, какой самец участвовал в воспроизводстве потомства. Поэтому 王八蛋 / ванбадань имеет другое грубое значение – *бастард*. Упомянутая выше негативная оценка представлена в следующих фразеологизмах: (35) 龟孙子 [17] / буквально *черепашьё отродье*, что означает ‘выродок’; (36) 王八蛋 [17] / буквально *черепашьё яйцо*, что означает ‘потомок рогоносца,

бастард или выродок»; (37) 王八犊子 [9] / буквально *черепашие отродье*, что означает ‘ублюдок, сукин сын’. Таким образом, являясь неотъемлемым символом китайской культуры, черепаха олицетворяет долголетие, медлительность, но одновременно и одобряемую неторопливость в делах. Одновременно образ черепахи связывается с отрицательными коннотациями, символизируя трусость и используя для оскорблений в незаконнорожденности (*бастард, потомок рогоносца, выродок, ублюдок и сукин сын*).

虎 / тигр. Тигр является одним из наиболее репрезентативных образов в традиционной китайской культуре, имеющих многочисленные культурные коннотации. Тигр – одно из самых сильных плотоядных животных на суше Азии, царь зверей, а на лбу тигра есть полосы, которые культурная традиция уподобляет иероглифу 王 / царь [11]. Поэтому тигр олицетворяет власть, справедливость и храбрость: (35) 虎入羊群 [12, с. 241] / буквально *Тигр вломился в баранье стадо*, что означает ‘пользуясь силой, делать всё, что заблагорассудится’: «日本侵略者闯入南京城,如虎入羊群一般,任意杀戮手无寸铁的老百姓» [https://www.szjtzjz.com/zaoju/0705106286.html] / Японские агрессоры ворвались в Нанкин, как тигр вломился в баранье стадо, убивая безоружных людей по своему желанию. Иное символическое значение тигра реализуется во фразеологизме (36) 虎落平川 [12, с. 241] / буквально *Тигр попал на равнину*, что означает ‘потерять власть, лишиться влияния’. Но поскольку тигры – хищники, это их свойство ассоциируется с опасностью, и некоторые идиомы это фиксируют: (37) 虎口余生 [12, с. 241] / буквально *Вырваться из пасти тигра* означает ‘избежать смертельной опасно-

сти’: «这场车祸只有他一人幸免于难,真是虎口余生» [http://www.171u.com/zaoju/255/932d68c5aa93349a.html] / В этой автокатастрофе он был единственным, кто выжил. Это действительно вырывание из пасти тигра. Сила и коварство хищника отражено во фразеологизме (38) 虎视眈眈 [12, с. 241] / буквально *Смотреть хищно, как тигр*, то есть ‘затаить в душе недоброе’: «所以各帝国主义都虎视眈眈地觊觎我国的领土和资源» [陈建业 «生产教育与政治教育»] / Поэтому все империалисты зарятся на территорию и ресурсы нашей страны [Чэнь Цзянье. Производственное образование и политическое образование].

Выводы

Таким образом, китайские идиомы являются неотъемлемой частью национальной культуры и тесно связаны с традициями, историей, культурой. Только комплексно связывая образы с коннотациями, можно по-настоящему понять национально-культурное содержание, передаваемое фразеологизмом как носителем культуры [10].

Сян Гуанчжун отмечает: фразеологические единицы являются продуктом культуры, порождением ее традиций, результатом мироощущения народа и составляют специфическую экспрессивную часть языка, фиксирующую результаты речемыслительной деятельности общества [14, с.1–11]. В составе идиом обнаруживаются символические знаки, обозначающие растения и животных, выражающих уникальные ценности, традиции, представления китайцев об окружающем мире. Они могут стать основой для реконструкции некоторых обычаев, традиций, церемоний и этикета.

Список литературы

1. Телия В.Н. Типы языковых значений: Связанное значение слова в языке. М.: Наука, 1981. 269 с.

2. 夏征农, 陈至立. 辞海. 上海: 上海辞书出版社. 2009. 5758 с. Ся Чжэннун, Чэнь Чжи-ли. Цыхай. Шанхай: Шанхайское издательство словаря, 2009. 5758 с.
3. 马国凡. 成语. 呼和浩特: 内蒙古人民出版社. 1978. 341 с. Ма Гофань. Чэньюй. Хух-Хото: Народное издательство Внутренней Монголии. 1978. 341 с.
4. Тань Аошуан. Китайская картина мира. Язык, культура, ментальность. М.: Языки славянской культуры, 2004. 231 с.
5. 张荣东. 论菊花的重阳节文化内涵. // 阅江学刊. 2002. № 1. С. 131–136. <https://doi.org/10.13878/j.cnki.yjxk.2012.01.010> Чжан Жундун. О культурном значении хризантемы на Празднике двойной девятки // Академический журнал Юй Цзян. 2002. № 1. С. 131–136.
6. Решетов А. М. Фэнхуан (Феникс) в культурной традиции китайцев // Радловский сборник: научные исследования и музейные проекты МАЭ РАН в 2008 г. URL: https://www.kunstkamera.ru/files/lib/978-5-88431-135-0/978-5-88431-135-0_63.pdf?ysclid=lkkl8otuhh451618561 (дата обращения: 10.07.2023).
7. Сомкина Н.А. Китайская традиция благопожеланий: символика животных и растений // Вестник СПбГУ. 2009. Вып. 2. С. 77–86.
8. Сомкина Н.А. Историческая морфология цилиня // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. Вып. 3. Ч. II. С. 272–276.
9. Никифоров В. П., Хоречко У. В. Образ дракона в языковой картине мира китайцев (на материале фразеологических единиц) // Молодой учёный. 2015. № 11 (92). С. 1827–1830.
10. Донченко А. В., Тагина Е. К. Национальная специфика фразеологических единиц китайского языка // Молодой учёный. 2015. № 10 (90). С. 1389–1391.
11. Хо Бинжун, Ян Хайюнь. Культурные коннотации слова «тигр» в китайском лингвокультурном пространстве // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 8-2 (71). С. 85–90. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-8-2-85-90>.
12. 孙辉, 孙大川. 中华成语词典. 吉林文史出版社. 2008. 782 с. Сунь Хуй, Сунь Дачуань. Словарь китайских чэньюй. Издательство цилиньской литературы и истории, 2008. 782 с.
13. 郑微莉, 周谦. 中华成语大词典. 北京: 商务印书馆国际有限公司. 2019. 2003 с. Чжэн Вэйли, Чжоу Цянь. Большой словарь китайских идиом. Пекин: Международная коммерческая пресса Со., Ltd, 2019. 2003 с.
14. 向光忠. 成语概说. 武汉: 湖北人民出版社. 1982. 106 с. Сян Гуанчжун. Очерк чэньюй. Ухань: Народное издательство Хубэй, 1982. 106 с.
15. 宁皖平. 论成语的文化意蕴. // 社科与经济信息. 2000. (01): 99–102 / Нин Ваньпин. О культурном значении идиом // Социальные науки и экономическая информация. 2002. (01). С. 99–102.
16. 百度汉语 [сайт] / Байду китайский. URL: <https://hanyu.baidu.com>. (дата обращения: 10.07.2023).
17. Большой Китайско-Русский Словарь. URL: <https://bkrs.info>. (дата обращения: 10.07.2023).
18. 在线汉语大辞典 / Большой китайский словарь. URL: <http://www.hydc.com>. (дата обращения: 10.07.2023).
19. 王陶宇, 孙玉芬. 歇后语词典. 成都: 四川辞书出版社. 2016. 1004 с. / Ван Таоюй, Сунь Юйфэнь. Словарь сехоуюй. Чэнду: Сычуаньское издательство словаря, 2016. 1004 с.
20. 歇后语词典[сайт] / Словарь Сехоуюй. URL: <http://www.esk365.com/xhy/> (дата обращения: 10.07.2023).

References

1. Teliya V.N. *Tipy yazykovykh znachenii: Svyazannoe znachenie slova v yazyke* [Types of language meanings: The associated meaning of a word in a language]. Moscow, Nauka Publ., 1981. 269 p.
2. 夏征农, 陈至立. 辞海. 上海: 上海辞书出版社. 2009. 5758 p. Sya Chzhennun, Chen'Chzhi-li. Cyhaj. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo slovary, 2009. 5758 p.
3. 马国凡. 成语. 呼和浩特: 内蒙古人民出版社. 1978. 341 s. Ma Gofan'. Chen"yuj. Huh-Hoto: Narodnoe izdatel'stvo Vnutrennej Mongolii; 1978. 341 p.
4. Tan' Aoshuan. *Kitaiskaya kartina mira. Yazyk, kul'tura, mental'nost'* [The Chinese picture of the world. Language, culture, mentality]. Moscow, Yazyki slavyanskoj kul'tury Publ., 2004. 231 p.
5. 张荣东. 论菊花的重阳节文化内涵. // 阅江学刊, 2002, no. 1, pp. 131–136. <https://doi.org/10.13878/j.cnki.yjxk.2012.01.010> Chzhan Zhundun. O kul'turnom znachenii hri-zantemy na Prazdnike dvojnoj devyatki [About the cultural significance of the chrysanthemum at the Double Nine Festival]. *Akademicheskij zhurnal Yuj Czhan = Yu Jiang Academic Journal*, 2002, no. 1, pp. 131–136.
6. Reshetov A. M. Fenhuan (Feniks) vkul'turnoj tradicii kitaicev [Fenghuang (Phoenix) in the cultural tradition of the Chinese]. *Radlovskij sbornik: nauchnye issledovaniya i muzeinye proekty MAE RAN v 2008 g.* [Radlovsky collection: scientific research and museum projects of the MAE RAS in 2008]. Available at: https://www.kunstkamera.ru/files/lib/978-5-88431-135-0/978-5-88431-135-0_63.pdf?ysclid=llkl8otuhh451618561 (accessed 10.07.2023).
7. Somkina. N.A. Kitajskaya tradiciya blagopozhelanij: simbolika zhivotnyh i rastenij [The Chinese tradition of benevolence: the symbolism of animals and plants]. *Vestnik SPbGU = Bulletin of St. Petersburg State University*, 2009, is. 2, pp. 77–86.
8. Somkina. N.A. Istoricheskaya morfologiya cilinya [Historical morphology of Qilin]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta = Bulletin of St. Petersburg University*, 2008, is. 3, pt. II, pp. 272–276.
9. Nikiforov V. P., Horechko U. V. Obraz drakona v yazykovoj kartine mira kitajcev (na materiale frazeologicheskikh edinic) [The image of the dragon in the linguistic picture of the Chinese world (based on the material of phraseological units)]. *Molodoj uchyonyj = Young Scientist*, 2015, no. 11 (92), pp. 1827–1830.
10. Donchenko A. V., Tagina E. K. Nacional'naya specifika frazeologicheskikh edinic kitajskogo yazyka [National specificity of phraseological units of the Chinese language]. *Molodoj uchyonyj = Young Scientist*, 2015, no. 10 (90), pp. 1389–1391.
11. Ho Binzhun, Yan Haiyun'. Kul'turnye konnotacii slova "tigr" v kitajskom lingvokul'turnom prostranstve [Cultural connotations of the word "tiger" in the Chinese linguistic and cultural space]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk = International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2022, no. 8-2 (71), pp. 85–90. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-8-2-85-90>.
12. 孙辉, 孙大川. 中华成语词典. 吉林文史出版社. 2008. 782 p. Sun' Huj, Sun' Dachuan'. Slovar' kitajskih chen"yuj [Dictionary of Chinese Chengyu]. Izdatel'stvo czilin'skoj literatury i istorii, 2008. 782 p.
13. 郑微莉, 周谦. 中华成语大词典. 北京: 商务印书馆国际有限公司. 2019. 2003 p. Chzhen Vejli, Chzhou Cyan'. Bol'shoj slovar' kitajskih idiom [A large dictionary of Chinese idioms]. Pekin: Mezhdunarodnaya kommer-cheskaya pressa Co., Ltd, 2019. 2003 p.
14. 向光忠. 成语概说. 武汉: 湖北人民出版社. 1982. 106 p. Syan Guanchzhun. Ocherk chen"yuj. Uhan': Narodnoe izdatel'stvo Hubej [Xiang Guan Zhong. An essay by Chengyu. Wuhan: Hubei People's Publishing House], 1982. 106 p.

15. 宁皖平. 论成语的文化意蕴. // 社科与经济信息. 2000. (01): 99-102. Nin Van'pin. O kul'turnom znachenii idiom [On the cultural significance of idioms]. *Social'nye nauki i ekonomicheskaya informaciya = Social Sciences and Economic Information*, 2002, (01), pp. 99–102.
16. 百度汉语 [sajt]. Bajdu kitajskij [Baidu Chinese]. Available at: <https://hanyu.baidu.com>. (accessed 10.07.2023).
17. *Bol'shoj Kitajsko-Russkij Slovar'* [A Large Chinese-Russian Dictionary]. Available at: <https://bkrs.info>. (accessed 10.07.2023).
18. 在线汉语大辞典[sajt]. Bol'shoj kitajskij slovar' [Great Chinese Dictionary]. Available at: <http://www.hydc.com>. (accessed 10.07.2023).
19. 王陶宇, 孙玉芬. 歇后语词典. 成都: 四川辞书出版社. 2016. 1004 p. Van Taoyuj, Sun' Yujfen'. Slovar' sekhoyuy [The Sehouyu Dictionary]. Chendu: Sychuan'skoe izdatel'stvo slovary, 2016. 1004 p.
20. 歇后语词典 [sajt]. Slovar' Sekhouyuj [The Sehouyu Dictionary]. Available at: <http://www.esk365.com/xhy/> (accessed 10.07.2023).

Информация об авторе / Information about the Author

Чэнь Сыфань, аспирант кафедры общего и сравнительного языкознания, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Российская Федерация, e-mail: 1476098038@qq.com, ORCID: 0009-0000-7040-1676

Chen Sifan, Post-Graduate Student at the Department of General and Comparative Linguistics, Moscow, State Linguistic University, e-mail: 1476098038@qq.com, ORCID: 0009-0000-7040-1676

Обучение инофонов алгоритмам работы с общенаучным текстом: начальный этап подготовки

И.О. Амелина¹✉, Т.В. Ковалева¹

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

✉ e-mail: amelina.i.o@yandex.ru

Резюме

В статье представлена технология комплексной работы с общенаучным текстом в рамках изучения языка специальности иностранными обучающимися инженерно-технической направленности на предвузовском этапе.

Актуальность исследования определяется научно-теоретической и практической значимостью проблем, связанных с формированием у инофонов компетенций, необходимых для общения в учебно-научной и профессиональной сферах. Сложность восприятия инофонами лексико-грамматических конструкций, понимания учебного общенаучного текста и его продуцирования требуют от педагогов использования эффективного методического аппарата уже на этапе предвузовской подготовки.

Новизна и научная ценность исследования заключается в разработке системы заданий с текстом по языку специальности с использованием таблиц и схем, развивающих познавательную деятельность.

Разработка и апробация системы заданий с общенаучным текстом с использованием схем, стимулирующих познавательную деятельность, проводилась на базе ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» в рамках преподавания языка специальности иностранным обучающимся инженерно-технической направленности на предвузовском этапе. В процессе исследования использовались теоретические, эмпирические, педагогические методы, такие как анализ и обобщение научной литературы, моделирование, а также наблюдение за учебным процессом.

Технология комплексной работы с общенаучным текстом представлена на материале текста «Классификация неорганических веществ», изучаемого в рамках темы «Классификация предметов и явлений» в курсе дисциплины «Язык учебно-научной сферы общения» (инженерно-техническая направленность). Представленная технология работы с текстом общенаучной направленности с использованием таблиц и схем способствует эффективному достижению образовательных целей, развитию профессионально-коммуникативной компетентности (ПКК) обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; язык учебно-научной сферы общения; общенаучный текст; начальный этап подготовки.

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

Для цитирования: Амелина И.О., Ковалева Т.В. Обучение инофонов алгоритмам работы с общенаучным текстом: начальный этап подготовки // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 126-139. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-126-139>.

Статья поступила в редакцию 20.10.2023

Статья подписана в печать 27.11.2023

Статья опубликована 23.12.2023

Teaching Foreign Speakers Algorithms for Working With a General Scientific Text: Initial Stage of Preparation

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 presents the technology of comprehensive work with general scientific text while studying the language of specialty by foreign students of engineering and technical field of preparation at the pre-university stage.

The relevance of the study is determined by the scientific, theoretical and practical significance of the problems associated with the formation of competencies of foreigners necessary for communication in educational, scientific and professional spheres. The difficulty of foreign speakers' perception of lexical and grammatical structures, understanding of an educational general scientific text and its production require teachers to use an effective methodological apparatus already at the stage of pre-university preparation.

The novelty and scientific value of the research lies in the development of a system for working with the text in the language of specialty using tables and schemes that stimulate cognitive activity. The development and testing of a system for working with general scientific text using schemes that stimulate cognitive activity was carried out on the basis of Southwest State University as part of teaching the language of specialty to foreign students of engineering and technical field of preparation at the pre-university stage.

In the process of research, theoretical, empirical, pedagogical methods were used, such as analysis and synthesis of scientific literature, modeling, as well as observation of the educational process.

The technology of comprehensive work with general scientific text is presented on the material of the text "Classification of inorganic substances", studied in the topic "Classification of objects and phenomena" in the course of the discipline "Language of the educational and scientific sphere of communication" (engineering and technical field of preparation).

The presented technology for working with general scientific text using tables and schemes contributes to the effective achievement of educational goals, development of student's professional and communicative competence.

Keywords: Russian as a foreign language; language of educational and scientific communication; general scientific text; initial stage of preparation.

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. Teaching Foreign Speakers Algorithms for Working With a General Scientific Text: Initial Stage of Preparation. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 126–139 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-126-139>.

Received 20.10.2023

Accepted 27.11.2023

Published 23.12.2023

Введение

Формирование профессионально-коммуникативной компетентности иностранных обучающихся является важной целью их обучения в российском образовательном пространстве. Именно уровень ее сформированности выступает «интегральным показателем качества подготовки специалистов» [1, с. 88]. Развитие

навыков общения в учебно-научной и профессиональной сферах обеспечивает успешную академическую адаптацию и способствует становлению личности специалиста в выбранной области [2, с. 160]. Это находит выражение в адекватном речевом поведении на лекции, семинарском, лабораторном, практическом занятии, продуктивной самостоятельной работе по изучению профильных дисциплин.

плин [3, с. 224-225], эффективном осуществлении профессиональной деятельности. Подготовка инофонов в российском вузе происходит в условиях нового для них лингвосоциума, поэтому «адаптационная работа с иностранными обучающимися является важной, многоаспектной и требует системного подхода» [4, с. 479].

К значимым составляющим профессионально-коммуникативной компетенции (ПКК) относится способность понимать и продуцировать научные тексты по специальности. Успешность достижения этой цели базируется на знакомстве с особенностями научного стиля речи (НСР). Владение НСР связано с развитием научного типа мышления, что определяет необходимость включения в учебный процесс системы заданий, совершенствующих общеучебные навыки и умения, такие как толкование понятий, выделение существенных и второстепенных признаков, классификация понятий, приведение примеров и др. [5, с. 541].

Ключевыми моментами для преподавателя являются «поддержание мотивации студентов, обучение их алгоритму действий <...> создание разнообразных приемов и методов работы, заданий и упражнений» [6, с. 735], которые позволят сделать учебную деятельность более продуктивной. В этой связи методисты рассматривают особенности работы с текстом по специальности, сосредотачиваясь на отдельных аспектах, например, на раскрытии принципов моделирования биографического текста [7, с. 31], а также на описании системы работы с текстом, включающей предтекстовые, текстовые, послетекстовые задания [8, с. 191; 9, с. 319].

Педагоги отмечают ряд проблем, связанных с изучением инофонами текстов научного стиля речи на разных уровнях обучения, в числе которых «выделение главной информации, составление списка ключевых слов, тезирование, аннотирование, реферирование нескольких источников (т.е. информационная переработка

текста); аудирование, письмо (продуцирование текстов)» [10, с.186].

Авторы посвящают статьи проблемам формирования ПКК в процессе работы с текстами по специальности с учетом контингента обучающихся, например, обучающихся военного вуза [11; 12], технического вуза [13], медицинского вуза [14], юридического вуза [15].

Таким образом, проблемы, связанные с обучением языку специальности, НСР, вопросы организации работы с текстами учебно-профессиональной направленности, находятся в центре внимания ученых.

Как показывает практика, иностранцы не перестают испытывать трудности в понимании и продуцировании текстов по специальности, что отмечают и сами обучающиеся, и преподаватели русского языка и профильных дисциплин. В этой связи научное сообщество находится в постоянном поиске наиболее оптимальных подходов и методик формирования ПКК инофонов в области учебно-научной и профессиональной коммуникации. Сложность восприятия инофонами лексико-грамматических конструкций, понимания учебного общенаучного текста и его продуцирования требует от педагогов использования эффективного методического аппарата уже на этапе предвузовской подготовки, что и определяет *актуальность* нашего исследования.

Цель исследования – описать эффективную технологию комплексной работы с общенаучным текстом в рамках изучения языка специальности иностранными обучающимися инженерно-технической направленности на предвузовском этапе.

Новизна и научная ценность исследования заключается в разработке системы заданий с текстом по языку специальности с использованием таблиц и схем, способствующих развитию познавательной деятельности.

Методология исследования

Разработка и апробация системы заданий с общенаучным текстом с исполь-

зованием таблиц и схем, стимулирующих когнитивную деятельность, проводилась на базе ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» в рамках курса по языку специальности с иностранными обучающимися инженерно-технической направленности на предвузовском этапе.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют научные положения, раскрываемые в работах Г.И. Кутузовой, С.Э. Харзеевой, Е.И. Аникиной и др. о когнитивных схемах в когнитивном опыте обучаемого (категориальных, понятийных, ситуативных), схемах, отражающих архитектуру научного текста, для построения глубинной смысловой модели текста при его обработке; о процедуре формирования смысловой информационной модели текста [16, с. 182; 17, с. 39].

В процессе исследования использовались теоретические, эмпирические, педагогические методы, такие как анализ и обобщение трудов по методике обучения научному стилю речи, моделирование при описании технологии комплексной работы с общенаучным текстом, а также наблюдение за процессом изучения инофонами текстов профессиональной направленности на занятиях по языку учебно-научной сферы общения на предвузовском этапе.

Технология комплексной работы с общенаучным текстом представлена на материале текста «Классификация неорганических веществ», изучаемого в рамках темы «Классификация предметов и явлений» в курсе дисциплины «Язык учебно-научной сферы общения» (инженерно-техническая направленность).

Результаты и обсуждения

Основной единицей обучения языку специальности, чтению, письму, аудированию, говорению в учебно-научной и профессиональной сфере общения является текст, в частности общенаучный, анализ которого предполагает выделение смысловых опор, семантическую компрессию [18, с. 169]. Такая работа с тек-

стом направлена на формирование профессионально-коммуникативной компетентности инофонов. ПКК раскрывается как «комплексный профессионально-личностный языковой ресурс обучающихся» [19, с. 204], это основанная на знаниях, опыте, приобретенных ценностях способность находить способы решения коммуникативных задач в профессиональной сфере общения [20, с. 64]. На предвузовском этапе ознакомление с языком специальности во многом адаптирует иностранцев к академическому дискурсу, в условиях которого им предстоит получать профессиональную подготовку, к включению в учебный процесс наравне с российскими студентами.

Технология комплексной работы с общенаучным текстом способствует овладению терминологией, подготавливает к чтению и анализу учебно-профессиональной литературы, создает основу для восприятия материала на слух и его записи, что необходимо при усвоении информации, сообщаемой преподавателем, студентами на лекционных, семинарских, практических занятиях, и ее конспектировании, а также формирует навыки продуцирования монологических и диалогических высказываний в учебно-научной и профессиональной сфере (сообщения, доклады, выступления, ответы на вопросы в рамках дискуссии и т.д.). Так создаются условия для «личностного саморазвития и самореализации иностранных обучающихся на занятиях по русскому языку как иностранному» [21, с. 921]; инофоны учатся пользоваться русским языком для достижения целей как в социальной, коммуникативной, так и в профессиональной деятельности.

Важной задачей преподавателя при выстраивании учебного процесса становится отбор текстового материала. Текст не только расширяет предметные знания обучающегося, но и выступает как средство представления языковых особенностей, тренировки речевых умений и навыков, а также контроля развития ПКК.

При отборе текстов учитываются следующие критерии:

- типичность текста (наличие в тексте активного языкового и коммуникативного материала);
- соответствие языкового материала уровню владения языком обучающимся, необходимый объем в соответствии с требованиями к текстам в зависимости от уровня владения языком;
- соответствие языкового и предметного содержания целям занятия;
- информативность, соответствие тематике материала, который будет изучаться в курсе специальных дисциплин.

Понимание общенаучного текста, его анализ и воспроизведение в иностранной аудитории представляет сложный и многоступенчатый процесс. Комплексная работа с учебным общенаучным текстом выстраивается в рамках трех последовательных этапов: предтекстового, текстового и послетекстового, что обеспечивает пошаговое формирование речевых навыков и умений в чтении, письме, говорении и аудировании.

Рассмотрим особенности работы с общенаучным текстом на этапе предвузовской подготовки в курсе дисциплины «Язык учебно-научной сферы общения» (инженерно-техническая направленность) на примере такого типа текста, как описание-классификация в рамках темы «Классификация предметов и явлений».

Текст

Классификация неорганических веществ

Все химические вещества по составу делятся на простые и сложные, неорганические и органические. В зависимости от агрегатного состояния простые и сложные вещества подразделяют на твёрдые, жидкие и газообразные.

Все неорганические вещества можно разделить на классы. Каждый класс объединяют вещества, сходные по составу.

По типу химической связи простые вещества делятся на металлы, неметал-

лы и инертные (благородные) газы. Большинство неорганических соединений – это соединения металлов.

Сложные неорганические вещества по строению и свойствам делят на оксиды, основания, кислоты, амфотерные гидроксиды, соли.

Оксиды – это соединения двух элементов, один из которых – кислород (CO , SiO , Na_2O , NO , PbO и др.).

Основания – это сложные вещества, молекулы которых состоят из атома металла и одной или нескольких гидроксидных групп – OH ($\text{Fe}(\text{OH})_2$, $\text{Ni}(\text{OH})_3$, NaOH , $\text{Ca}(\text{OH})_2$ и др.).

Кислоты – это сложные вещества, содержащие атомы водорода, которые могут замещаться атомами металла (HCl , H_2CO_3 , H_2SO_3 и др.).

Амфотерные гидроксиды – это сложные вещества, которые имеют свойства кислот и свойства оснований. Например, $\text{Zn}(\text{OH})_2 = \text{H}_2\text{ZnO}_2$, $\text{Al}(\text{OH})_3 = \text{H}_3\text{AlO}_3$ (гидроксид цинка, или цинковая кислота, гидроксид алюминия, или ортоалюминиевая кислота)

Соли – это сложные вещества, которые являются продуктами замещения атомов водорода в молекулах кислот атомами металла или продуктами замещения гидроксидных групп в молекулах оснований кислотными остатками (NaCl , $\text{Fe}(\text{NO}_3)_3$, $\text{Ca}_3(\text{PO}_4)_2$ и др.).

Классификация неорганических веществ представляет собой систему взаимосвязанных классов, поэтому данная коммуникативная тема является актуальной для изучения на начальном этапе подготовки иностранных обучающихся. Выбор темы также обусловлен ее широким контекстом, поскольку достаточно часто встречается в текстах по общенаучным (например, химия, физика, биология и др.) и профильным (например, материаловедение и др.) дисциплинам, что обеспечивает преемственность обучения. На занятии преподаватель обращает внимание на то, что классификация исполь-

зуется при изучении каких-либо предметов и явлений, которые делят на классы (группы) по определенному критерию (например, строению, составу, свойству, функции, агрегатному состоянию, форме, растворимости величине, размеру т.д.);

представляет синонимичные модели: *по чему (3) что делится на что (4); в зависимости от чего (2) что делят (подразделяют) на что (4)*. В скобках указываются падежи (табл. 1, 2).

Таблица 1. Модель «По чему что делится на что»

Table 1. Model “By what what is divided into what”

По чему? (3) (По какому признаку)		что	делится (подразделяется)	на что? (4)	
По	составу строению свойствам функции агрегатному состоянию растворимости размеру величине форме	что	делится (подразделяется)	на что	классы группы типы виды роды

Таблица 2. Модель «В зависимости от чего что делят на что»

Table 2. Model “Depending on what what is divided into what”

В зависимости от чего (2)		что	делят (подразделяют)	на что? (4)	
В зависимо- сти от	состава строения свойств функций агрегатного состояния растворимости размера величины формы	что	делится (подразделяется)	на что	классы группы типы виды роды

Система заданий на предтекстовом этапе направлена на формирование и развитие языковых навыков: толкование понятий (неорганические и органические вещества, простые и сложные вещества, оксиды, соли, основания, металлы, неметаллы, инертные (благородные) газы), формулировку определений, отработку грамматических моделей (что – это что; что является чем; что подразделяют на что; что делится (подразделяется) на что; что делят на что по чему). При этом об-

ращается внимание на преобладание в научном стиле речи терминов, абстрактной лексики, клише и наличие неопределённо-личных предложений и т.д.

Представленный в рамках темы текст «Классификация неорганических веществ» доступен по уровню сложности, обладает значительным учебным потенциалом в процессе формирования учебно-профессиональной коммуникативной компетенции. На этапе начальной подготовки обучающимся необходимо понять,

что для учебно-научного текста характерна логичность, точность, сжатость информации, четкая структура текста.

Одним из наиболее трудных для инофонов вопросов является работа с глаголами, что связано с тем, что для этих глаголов в НСР характерна тенденция к десемантизации, которая выражается в том, что значительная часть глаголов функционирует в качестве связочных. В этом случае целесообразны упражнения на глагольное управление, многократное повторение лексико-грамматических моделей для автоматизации языковых навыков, уровень усвоения которых проверяется с помощью систематического авто-

матизированного тестового контроля на платформе «Электронная информационно-образовательная среда. Учебные курсы ЮЗГУ» (рис. 1). Систематичность и регулярность проверки полученных в процессе обучения знаний и навыков по лексике и грамматике позволяет «объективно оценить и сопоставить успехи и недочеты в учебной деятельности инофона, выявить уровень владения языком, исключив субъективное мнение преподавателя об обучающемся, а также предусматривает возможность обратной связи. Тестовый контроль носит обучающе-контролирующий характер» [22, с. 109].

The image shows a screenshot of a digital test interface. It consists of three question cards arranged vertically. Each card has a grey sidebar on the left and a light blue main area on the right. The sidebar contains the question number, status ('Ответ сохранен'), score ('Балл: 1,00'), and action buttons ('Отметить вопрос', 'Редактировать вопрос'). The main area contains the question text and a list of multiple-choice answers.

- Вопрос 2:** Растворимые в воде основания называются ...
 Answers: щёлочи, щёлочами, щёлочам
- Вопрос 3:** Хлор – это ... вещество.
 Answers: газообразное, твёрдое, жидкое
- Вопрос 4:** Простые вещества ... на металлы и неметаллы.
 Answers: называются, определяются, делятся

Рис. 1. Фрагмент теста на проверку языковых навыков

Fig. 1. Excerpt from a language skills test

На следующем этапе проводится работа с текстом: изучающее чтение, выборочное чтение.

Работа включает ответы на вопросы к тексту:

1. На какие классы делятся все химические вещества по составу?

2. На какие группы по типу химической связи делятся простые вещества?

3. На какие группы в зависимости от агрегатного состояния делят вещества?

4. На какие группы в зависимости от строения и свойств делятся сложные неорганические вещества?

5. Что такое оксиды?

6. Что такое соли?

7. Какие вещества называются кислотами?

8. Что такое основания?

9. Какие вещества называются амфотерными оксидами?

На послетекстовом этапе иностранные обучающиеся выполняют коммуникативные упражнения, такие, например, как работа с определениями: найти грамматическую модель *что – это что* и трансформировать ее в модель *что называется чем*.

Затем предлагается заполнить таблицы и схемы (табл. 3, 4), составить план текста и пересказать с опорой на таблицы и схемы.

Таблица 3. Смысловая структура «Классификация»

Table 3. Semantic structure “Classification”

Множество объектов	Критерий классификации	Выделенные типы (классы, группы, подмножества) объектов	Примеры
Химические вещества	по составу	простые, сложные; органические, неорганические	...
	по типу химической связи	...	...
...	...	...	..

Затем обучающимся предлагается дополнить классификацию сложных неорганических веществ (рис. 2) и написать

пропущенные слова (термины), используя химические формулы в качестве подсказки.

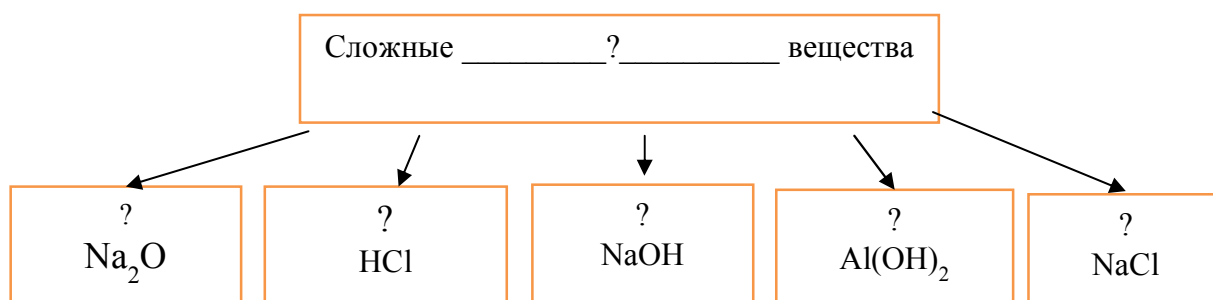


Рис. 2. Классификация сложных неорганических веществ

Fig. 2. Classification of complex inorganic substances

Работа с таблицами и схемами позволяет структурировать информацию, содержащуюся в тексте, отработать навыки компрессии текста и его понимания, способствует развитию коммуникативных навыков, которые необходимы для успешной

деятельности в российской образовательной среде.

Выводы

Таким образом, профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному в вузе отличается тек-

стоцентричностью. Комплексная работа с общенаучным текстом при изучении языка специальности является значимой частью занятия, которая способствует эффективному достижению образовательных целей. Технология работы с текстом профессиональной направленности с использованием таблиц и схем, стимулирующих познавательную деятельность, обеспечивает развитие профессионально-коммуникативной компетентности обучающихся.

Анализ общенаучных текстов в рамках продуманной системы заданий дает

инофонам представление о научном стиле речи, об основных способах изложения информации, стимулирует усвоение структурно-синтаксических моделей такого текста, совершенствует навыки оперирования языковыми конструкциями, обеспечивающими логическую связность высказывания, навыки репродуцирования и продуцирования текстов, что адаптирует обучающихся как к академическому дискурсу, так и к взаимодействию в учебно-профессиональной сфере.

Список литературы

1. Интерактивный педагогический инструментарий как средство интенсификации профессионально-коммуникативной подготовки иностранных специалистов в сфере экономики и менеджмента / С.А. Курбатова, Н.Н. Романова, О.А. Летникова, И.О. Амелина // Проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе: сборник материалов 5-ой Международной научно-практической конференции (Москва, 15–16 декабря 2022 года). В 2 т. М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2023. Т. 2. С. 84-89.
2. Noospheric psychological-educational paradigm as a methodological basis for teaching Russian-language business communication to foreign students / N.N. Romanova, I.O. Amelina, T.P. Skorikova, G.M. Petrova // Journal of Research in Applied Linguistics. 2019. 10 (Special Issue). Pp. 158–171. <https://doi.org/10.22055/rals.2019.14681>
3. Ильина Л.А., Султанова А.М. Обучение иностранных учащихся-нефилологов конструкциям научного стиля речи // Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике: сб. науч. ст. по мат. IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Ереван, 26-28 сентября 2019 г.). Ереван, 2019. С. 223-228.
4. Организация социально-психологической адаптации иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки / Н.С. Степанова, И.О. Амелина, М.В. Громенко, Т.В. Ковалева // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сборник материалов V Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и VI Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 17–20 ноября 2021 года). М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. С. 478-482.
5. Черняева Т.В. Особенности обучения научному стилю речи иностранных слушателей подготовительного отделения // Достижения фундаментальной, клинической медицины и фармации: материалы 74-й научной сессии сотрудников университета / под ред. А.Т. Щастного. Витебск, Витебский государственный медицинский университет, 2019. С. 540-542.
6. Степанова Н.С., Ковалева Т.В., Амелина И.О. Реализация лингвообразовательного процесса в удаленном режиме: проблемы и перспективы // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сборник статей IV Международного конгресса преподавателей и руководителей подгото-

вительных факультетов (отделений) вузов РФ и V Всероссийской научно-практической конференции. Москва: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2021. С. 734–738.

7. Родина Н.А. Моделирование текста биографического характера на занятии по русскому языку как иностранному в рамках введения в язык специальности по дисциплине «Общая тактика» // Русский язык в военном вузе. 2022. № 3 (7). С. 31–40.

8. Домбровская И.И. Работа с текстами по языку специальности на занятиях по русскому языку как иностранному // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы IX Международной научно-практической конференции (Омск, 19 мая 2023 года). Омск, 2023. С. 190–195.

9. Трушина Е.А. Научный текст по специальности на занятиях по русскому языку как иностранному на основных курсах военного вуза (на примере текста "Минометный прицел мпм-44м") // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза: материалы III Межвузовской научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 16 декабря 2021 года). СПб.: Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, 2021. С. 319–326.

10. Лян Цзяхуэй, Чжан Сюань, Щеглова И.В. Трудности обучения научному стилю речи студентов-иностранцев: характеристики, типы, тенденции (на материале опроса преподавателей русского языка как иностранного // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. С. 183–189.

11. Трушина Е.А. Работа с текстами по специальности на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29508>.

12. Назарова Т.М. Из опыта работы над учебным текстом: анализ смысловой структуры // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза: материалы II Межвузовской научно-методической конференции. СПб., 2019. С. 157–163.

13. Парочкина М.М., Жилейкина А.В. Работа с научно-учебным текстом на занятиях РКИ как основа формирования коммуникативной компетенции учащихся технических вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 4 (12). С. 34–39.

14. Стаценко А.Н., Самохина О.В. Особенности работы с текстом по специальности в медицинском вузе на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере изучения темы: «Заболевания эндокринной системы. Сахарный диабет») // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 7 (160). С. 85–93.

15. Бакирова Л.Р. Этапы работы с профессионально ориентированным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному в юридическом вузе (на примере текста "государственные органы") // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: сборник научных статей II Международной научно-практической конференции (Курск, 28–29 мая 2020 года). Курск: ЮЗГУ, 2020. С. 16–21.

16. Харзеева С.Э., Кутузова Г.И., Аникина Е.И. Обучение иностранных студентов навыкам владения научным стилем речи // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. Серия «Международная деятельность вузов». 2005. № 94 (12). С. 181–183.

17. Харзеева С.Э., Кутузова Г.И., Лушников Е.И. Смысловой анализ и моделирование научного текста: образовательные аспекты // Мир русского слова. 2006. № 1. С. 37–42.

18. Смирнов М.В. Вопросы обучения реферированию и аннотированию в курсе обучения магистрантов иностранному языку // Наука, образование и экспериментальное проектирование: мат. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 6–10 апреля 2015 г.). М., 2015. С. 169–170.

19. Озёрская С.Н. Профессионально-коммуникативная компетенция как основной компонент языковой подготовки по иностранному языку студентов факультета гостиничного бизнеса и туризма // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №116. С. 202–205.

20. Романова Н. Н., Амелина И. О. Особенности формирования профессионально-коммуникативной компетенции при обучении русскому языку иностранных студентов-экономистов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014. № 1. С. 63–69.

21. Personality Development Potential of a Literary Text in Digitalized Teaching of RFL / N. S. Stepanova, I. O. Amelina, M. V. Gromenko, T.V. Kovaleva // TSNI 2021 – Textbook: Focus on Students' National Identity, Москва, 20–24 апреля 2021 года. Москва: ARPHA Proceedings, 2021. Pp. 920-932. <https://doi.org/10.3897/ap.e4.e0920>.

22. Ковалева Т.В., Амелина И.О. Лингводидактическое тестирование в цифровой среде как инструмент обучения и контроля формирования языковой компетенции инофонов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 1. С. 106–120. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-1-106-120>.

References

1. Kurbatova S.A., Romanova N.N., Letnikova O.A., Amelina I.O. [Interactive pedagogical tools as a means of intensifying professional and communicative training of foreign specialists in the field of economics and management]. *Problemy lingvistiki i lingvodidaktiki v neyazykovom vuze*. Sbornik materialov 5 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii [Problems of linguistics and linguodidactics in a non-linguistic university. Collection of conference materials]. Moscow, 2023, vol. 2, pp. 84–89. (In Russ.).

2. 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), pp. 158–171. <https://doi.org/10.22055/rals.2019.14681>

3. Ilyina L.A., Sultanova A.M. [Teaching foreign students-non-philologists the constructions of the scientific style of speech]. *Russkij yazyk na perekrestke epoch: tradicii i innovacii v rusistike. Sb. nauch. st. po mat. IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Russian language at the crossroads of eras: traditions and innovations in Russian studies. Collection of scientific articles based on conference materials of IV Int. scientific-practical conf.]. Yerevan, 2019, pp. 223–228 (In Russ.).

4. Stepanova N.S., Amelina I.O., Gromenko M.V., Kovaleva T.V. [Organization of socio-psychological adaptation of foreign students at the stage of preuniversity preparation]. *Dovuzovskij etap obucheniya v Rossii i mire: yazyk, adaptaciya, socium, special'nost'. Aktual'nye voprosy realizacii obrazovatel'nyh programm na podgotovitel'nyh fakul'tetah dlya inostrannyh grazhdan. Sbornik statej V Mezhdunarodnogo kongressa prepodavatelej i rukovoditelej podgotovitel'nyh fakul'tetov (otdelenij) vuzov RF i V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Pre-university stage of education in Russia and the world: language, adaptation, society, specialty. Current issues in the implementation of educational programs at preparatory faculties for foreign citizens: Collection of materials from the V International Congress of teachers and heads of preparatory faculties (departments) of universities of the Russian Federation and the VI All-Russian Scientific and Practical Conference]. Moscow, Pushkin State Russian Language Institute Publ., 2022, pp. 478–482 (In Russ.).

5. Chernyaeva T.V. [Features of teaching the scientific style of speech to foreign students in preparatory departments]. *Dostizheniya fundamental'noj, klinicheskoy mediciny i farmacii. Materi-*

aly 74-j nauchnoj sessii sotrudnikov universiteta [Achievements of fundamental, clinical medicine and pharmacy. Materials of the 74th scientific session of university staff]; ed. by A.T. Shchastnogo Vitebsk, Vitebsk State Medical University Publ., 2019, pp. 540-542 (In Russ.).

6. Stepanova N.S., Kovaleva T.V., Amelina I.O. [Implementation of the linguistic educational process remotely: problems and prospects]. *Dovuzovskij etap obucheniya v Rossii i mire: yazyk, adaptaciya, socium, special'nost'. Aktual'nye voprosy realizacii obrazovatel'nyh programm na podgotovitel'nyh fakul'tetah dlya inostrannyh grazhdan. Sbornik statej IV Mezhdunarodnogo kongressa prepodavatelej i rukovoditelej podgotovitel'nyh fakul'tetov (otdelenij) vuzov RF i V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Pre-university stage of education in Russia and the world: language, adaptation, society, specialty. Topical issues of implementation of educational programs at preparatory faculties for foreign citizens: Collection of articles of the IV International Congress of teachers and heads of preparatory faculties (departments) of universities of the Russian Federation and the V All-Russian scientific and practical conference]. Moscow, State. IRYa them. A.S. Pushkina Publ., 2021, pp. 734–738 (In Russ.).

7. Rodina N.A. Modelirovanie teksta biograficheskogo haraktera na zanyatii po russkomu yazyku kak inostrannomu v ramkah vvedeniya v yazyk special'nosti po discipline "Obshchaya taktika" [Modeling a biographical text in the course of Russian as a foreign language class as part of introduction of a new specialisation in the discipline "General tactics"]. *Russkij yazyk v voennom vuze = Russian Language in a Military University*, 2022, no. 3 (7), pp. 31-40.

8. Dombrovskaya I.I. [Working with texts in language of specialty in Russian as a foreign language classes]. *Problemy modernizacii sovremennogo vysshego obrazovaniya: lingvisticheskie aspekty. Materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Problems of modernization of modern higher education: linguistic aspects. Materials of the IX International Scientific and Practical Conference]. Omsk, 2023, pp. 190-195 (In Russ.).

9. Trushina E.A. [Scientific text on the specialty in Russian as a foreign language classes during the main years of study at a military university (on the example of the text "Mortar sight MPM-44m")]. *Russkij yazyk v polietnicheskom obrazovatel'nom prostranstve voennogo vuza. Materialy III Mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Russian language in the multi-ethnic educational space of a military university. Materials of the III Interuniversity Scientific and Methodological Conference]. St. Petersburg: Military Academy of Communications named after. Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny Publ., 2021, pp. 319-326. (In Russ.).

10. Liang Jiahui, Zhang Xuan, Shcheglova I.V. Trudnosti obucheniya nauchnomu stilyu rechi studentov-inostrancev: harakteristiki, tipy, tendencii (na materiale oprosa prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo [Difficulties in teaching the scientific style of speech to foreign students: characteristics, types, trends (based on a survey of teachers of Russian as a foreign language)]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, 2022, pp. 183-189.

11. Trushina E.A. Rabota s tekstami po special'nosti na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu v voennom vuze [Working with special texts during Russian as a foreign language classes in a military university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2020, no. 1. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29508>.

12. Nazarova T.M. [From the experience of working on an educational text: analysis of the semantic structure]. *Russkij yazyk v polietnicheskom obrazovatel'nom prostranstve voennogo vuza. Materialy II Mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Russian language in the multiethnic educational space of a military university. Materials of the II Interuniversity Scientific and Methodological Conference]. St. Petersburg, 2019, pp. 157-163 (In Russ.).

13. Parochkina M.M., Zhileikina A.V. Rabota s nauchno-uchebnym tekstem na zanyatiyah RKI kak osnova formirovaniya kommunikativnoj kompetencii uchashchihsya tekhnicheskikh

vuzov [Working with scientific and educational text in RFL classes as the basis for the formation of communicative competence of students of technical universities]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* = *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, 2018, no. 4 (12), pp. 34-39.

14. Statsenko A.N., Samokhina O.V. Osobennosti raboty s tekstom po special'nosti v medicinskom vuze na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere izucheniya temy: "Zabolevaniya endokrinnoj sistemy. Saharnyj diabet") [Peculiarities of the work with the text of the specialty in the universities of the medical and biological profile at the classes of the Russian language as a foreign language based on the theme "Diseases of the endocrine system: diabetes mellitus"]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *News of the Volgograd State Pedagogical University*, 2021, no. 7 (160), pp. 85-93.

15. Bakirova L.R. [Stages of working with professionally oriented text in classes on Russian as a foreign language at a law school (using the example of the text "State bodies")]. *Otkrytie russkogo mira: prepodavanie russkogo yazyka kak inostrannogo i obshcheobrazovatel'nyh disciplin v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. Sbornik nauchnyh statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Discovery of the Russian world: teaching Russian as a foreign language and general education disciplines in the modern educational space. Collection of scientific articles of the II International Scientific and Practical Conference]. Kursk, Southwest State University Publ., 2020, pp. 16-21 (In Russ.).

16. Kharzeeva S.E., Kutuzova G.I., Anikina E.I. Obuchenie inostrannykh studentov navykam vladeniya nauchnym stilem rechi [Foreign students tutoring to acquire skills in scientific text comprehension]. *Nauchnyy vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta grazhdanskoj aviatsii. Seriya "Mezhdunarodnaya deyatelnost' vuzov"* = *Scientific Bulletin of the Moscow State Technical University of Civil Aviation. Series "International Activities of Universities"*, 2005, no. 94 (12), pp. 181-183.

17. Kharzeeva S.E., Kutuzova G.I., Lushnikova E.I. Smyslovoj analiz i modelirovanie nauchnogo teksta: obrazovatel'nye aspekty [Semantic analysis and modeling of scientific text: educational aspects]. *Mir russkogo slova* = *World of Russian Word*, 2006, no. 1, pp. 37-42.

18. Smirnov M.V. [The questions of forming skills of abstracting and annotating in the course of foreign language teaching for the masters]. *Nauka, obrazovanie i eksperimental'noe proektirovanie. Mat. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Science, education and experimental design. Mat. of Intl. scientific-practical conf.]. Moscow, 2015. pp. 169-170 (In Russ.).

19. Ozerskaya S.N. Professional'no_kommunikativnaya kompetenciya kak osnovnoj komponent yazykovoj podgotovki po inostrannomu yazyku studentov fakul'teta gostinichnogo biznesa i turizma [Professional communicative competence as the main component of language training in a foreign language for students of the Faculty of Hotel Business and Tourism]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena* = *Izvestia of Herzen State Pedagogical University of Russia*, 2009, no. 116, pp. 202-205.

20. Romanova N.N., Amelina I.O. Osobennosti formirovaniya professional'no-kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii russkomu yazyku inostrannykh studentov-ekonomistov [Features of the formation of professional and communicative competence when teaching the Russian language to foreign economics students]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2014, no. 1, pp. 63-69.

21. Stepanova N. S., Amelina I. O., Gromenko M. V., Kovaleva T.V. Personality Development Potential of a Literary Text in Digitalized Teaching of RFL. *TSNI 2021 – Textbook: Focus on Students' National Identity*. Moscow, ARPHA Proceedings Publ., 2021, pp. 920-932. <https://doi.org/10.3897/ap.e4.e0920>.

22. Kovaleva T.V., Amelina I.O. [Linguodidactic Testing in the Digital Environment as a Tool for Teaching and Controlling the Formation of Language Competence of Foreign Speak-

ers]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2023, 13(1), pp. 106–120. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-1-106-120>. (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,
Author 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,
Author ID: 686170

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,
Author ID: 739989

Tatiana V. Kovaleva, Candidate of Sciences (Historical), 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,
Author ID: 686170

Оригинальная статья / Original article

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-140-163>**Авторские дидактические ресурсы по письменной практике
как средство формирования навыков учебной автономии****А.И. Дашкина¹✉, Е.А. Иванова¹, М.Н. Ваничева¹, М.Н. Соснина¹**

¹Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
ул. Политехническая, д. 29, Санкт-Петербург 195251, Российская Федерация

✉ e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

Резюме

В статье рассматриваются особенности формирования навыков учебной автономии, которая является важной предпосылкой для успешной деятельности человека в разных сферах современного образования. Целью работы является: изучить возможности формирования учебной автономии при обучении студентов-лингвистов дисциплине «Письменная практика» и обосновать эффективность применения авторского курса для формирования учебной автономии студентов-лингвистов. В ходе эксперимента, проводившегося в течение одного семестра в группах студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика», было доказано, что развитие учебной автономии с помощью специально разработанных и подробно описанных дидактических ресурсов приводит к значительному росту сформированности письменных навыков обучающихся. Был сделан вывод о том, что формирование навыков учебной автономии, являясь интегративным процессом, способствует большей вовлеченности студента в учебно-познавательную деятельность, в том числе с точки зрения поиска и обработки информации, выполнения заданий, развивающих умение вести дискуссию и аргументировать свою точку зрения, что, в конечном итоге, приводит к расширению общего кругозора студента и более эффективному овладению требуемыми навыками.

Ключевые слова: учебная автономия, письменная практика, письменно-речевые навыки, дидактические ресурсы.

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

Для цитирования: Дашкина А.И., Иванова Е.А., Ваничева М.Н., Соснина М.Н. Авторские дидактические ресурсы по письменной практике как средство формирования навыков учебной автономии // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 140-163. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-140-163>.

Статья поступила в редакцию 05.09.2023

Статья подписана в печать 11.10.2023

Статья опубликована 23.12.2023

The Authors' Didactic Writing Practice Resources as a Means of Forming Learner Autonomy Skills

Aleksandra I. Dashkina¹✉, Ekaterina A. Ivanova¹, Maria N. Sosnina¹,
Maria N. Vanicheva¹

¹Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
29, Politekhnikeskaya Str., St. Petersburg 195251, Russian Federation

✉ e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

Abstract

The paper considers the specifics of forming learner autonomy skills, which are an important prerequisite for successful human activity in various spheres of modern education. The purpose of the study is to investigate how learner autonomy can be formed when linguistics students are taught Writing Practice and to substantiate the efficiency of the authors' course in forming learner autonomy among linguistic students. Throughout an experiment that was run during one semester in groups of linguistics students, it was proved that the learner autonomy developed using specifically designed didactic resources, which are described in detail in the paper, resulted in the learners showing significantly improved writing skills. It can be concluded that learner autonomy, which is formed in the course of an integrated process, encourages more intense involvement of students in educational activities, e.g. searching for and processing information, completing assignments to develop discussion and argumentation abilities, etc. All in all, it eventually broadens the student's mind and stimulates more effective acquisition of the desired skills.

Keywords: learner autonomy; writing practice; writing skills; didactic resources.

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

For citation: Dashkina A. I., Ivanova E. A., Sosnina M. N., Vanicheva M. N. The Authors' Didactic Writing Practice Resources as a Means of Forming Learner Autonomy Skills. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 140–163 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-140-163>.

Received 05.09.2023

Accepted 11.10.2023

Published 23.12.2023

Введение

Концепция учебной автономии чрезвычайно актуальна в современном мире. Для того чтобы успевать за стремительными темпами развития новых технологий, успешно адаптироваться к изменяющимся условиям на рынке труда и отвечать потребностям современного общества, человеку необходимо постоянно приобретать новые компетенции, совершенствовать свои знания и умения. Навыки учебной автономии позволяют человеку осуществлять непрерывное образование и приобретать новые знания в течение всей жизни.

В то же время, традиционные подходы к обучению иностранному языку в вузе не всегда способствуют деятельности и активному познанию мира. Студенты нередко оказываются «ведомы» преподавателем и могут проявлять недостаточный уровень самостоятельности и инициативы в освоении новых знаний [1]. В связи с этим возникает необходимость внедрять в образовательный процесс технологии, позволяющие развивать такие качества личности студентов, как ответственность, самоорганизация, мотивация к постановке новых учебных задач и их достижению [2; 3].

Изучая историю развития учебной автономии при обучении иностранному языку, Ж.С. Аникина и Л.И. Агафонова отмечают, что сама идея об активной позиции учащегося в учебном процессе, необходимости самостоятельно находить способы решения проблем, подготовки учащихся к активному участию в социальной жизни общества является общепедагогической категорией и появилась в сфере науки и образования несколько столетий назад [4]. Исследователи приводят мнения таких известных ученых, как Галилео Галилей, Ж.Ж. Руссо, Дж. Дьюи, П. Фрери. Идея о том, что знания должны быть «добыты» учащимися, т.е. получены путем их активного участия в процессе обучения, прослеживается и в теории конструктивизма (Дж. Келли, Д. Барнс, Д. Колб, Л.С. Выготский).

Появление концепции учебной автономии в области методики обучения иностранным языкам прослеживается, начиная с 1970-х годов. Активно происходившие в этот период социальные, технологические и экономические процессы способствовали значительному повышению интереса к изучению иностранных языков. В Британском совете по обучению иностранным языкам и открытом на его базе языковом центре во Франции (Centre de Recherches et d'Applications en Langues) продвигались принципы развития свободы человека посредством формирования и развития таких способностей, которые позволяли бы ему быть более ответственным за свое обучение, самостоятельно ставить учебные цели и задачи, искать пути их достижения [4]. Руководитель языкового центра Х. Холек, признанный одним из ведущих идеологов учебной автономии, утверждает, что учебная автономия может быть сформирована при наличии свободного доступа к ресурсам для изучения иностранного языка и при достаточной психологической подготовке обучающихся к самоорганизации, самоконтролю и оценке своих действий [5; 4].

В.А. Шершнева, А.С. Даниленко и И.Ф. Космидис рассматривали различные интерпретации термина «учебная автономия», включая научные работы зарубежных и отечественных авторов Х. Холека, Д. Дикинсона, Д. Литтла, Д. Трима, Н.Ф. Коряковцевой, Е.Н. Солововой и др. Несмотря на некоторые расхождения в понимании этого понятия, все предложенные определения сводятся к тому, что учебная автономия – это «приобретенная способность учащегося брать на себя ответственность за свой учебный процесс, выражаемая на нескольких уровнях: 1) постановка необходимых для разрешения целей и задач; 2) выбор индивидуальной образовательной стратегии; 3) промежуточная и контрольная рефлексия, касающаяся поставленных целей обучения» [6, с. 110]. Таким образом, ключевое понятие для учебной автономии – это ответственность обучающегося за процесс обучения в целом, начиная с постановки задач и выбора необходимых методов обучения и заканчивая оценкой результатов.

Важно разграничивать самостоятельную работу учащихся и учебную автономию. Под самостоятельной работой принято понимать форму учебной деятельности, в ходе которой учащийся усваивает новые знания и навыки, самостоятельно находя решение поставленных перед ним задач. Самостоятельная работа предполагает умение студента организовать свою деятельность, применить творческий подход к решению проблемы, дать промежуточную оценку своей деятельности. Однако при самостоятельной работе цели и задачи определяются преподавателем, так же как постановка проблемы, определение качеств, которые будут сформированы в результате, контроль и оценивание – прерогатива преподавателя [7]. Самостоятельная работа является необходимым этапом для формирования учебной автономии, подразумевающей большую степень свободы и ответственности за выбор и достижение целей обучения, саморефлексию [8].

Самообучение также не является эквивалентом учебной автономии, хотя иногда эти понятия сложно разграничить [9]. Самообучение рассматривается как самостоятельная деятельность студента, направленная на освоение новых знаний, умений и навыков, в процессе которой все функции преподавателя выполняются учащимся [10]. Процесс самообучения и самообразования может происходить и вне учебного заведения. Учебная автономия, в свою очередь, может быть сформирована под руководством преподавателя в условиях обучающей среды определенной образовательной организации.

При изучении концепции учебной автономии возникает вопрос о роли преподавателя. Безусловно, для формирования учебной автономии преподаватель не может выступать лишь в качестве «транслятора знаний» для студентов. Исследователь из Китая Ш. Ян так определил три аспекта деятельности педагога: 1) организация учебной деятельности, помощь с определением учебных задач и способов их решения; 2) оказание психологической и технической поддержки учащимся, мотивация студентов, помощь в преодолении трудностей (роль фасилитатора); 3) консультирование, демонстрация эффективной коммуникации на изучаемом языке [11]. Таким образом, преподаватель выступает в роли наставника, консультанта, организатора.

Современные исследования, посвященные учебной автономии, делают акцент на практической реализации данной концепции в обучении конкретным дисциплинам. Вместе с тем, по мнению А.С. Даниленко, В.А. Шершневой и Ю.В. Вайнштейн, технология формирования учебной автономии не ограничивается развитием у студентов способности нести ответственность и самостоятельно организовывать процесс обучения при изучении только одной дисциплины. После завершения обучения данному предмету сформированные компетенции должны распро-

страняться и на другие сферы социальной деятельности обучающегося [12]. Также заметим, что учебная автономия формируется не только при индивидуальной работе студента, но и в процессе сотрудничества, работе над совместным решением учебных задач в группе [13]. По мнению Новиковой Н.Н., проектная работа на занятиях по иностранному языку позволяет развивать навыки автономной деятельности при организации групповой активности студентов; проектная группа самостоятельно выбирает интересующую их тему, планирует конечный результат проекта, стратегии его достижения, стиль и способы взаимодействия внутри группы [14].

Современные технологии располагают большим потенциалом для реализации принципов учебной автономии при обучении иностранному языку. Как только появляются новинки в ИКТ (мобильные приложения, подкасты, обучающая платформа Moodle и т.п.), они сразу же интегрируются в образовательный процесс и используются для организации самостоятельной и автономной работы учащихся. Задача преподавателя – помочь студентам выбрать оптимальные стратегии, формы, методы, алгоритмы работы с материалом, которые они будут применять автономно и осознанно [15]. Так, Ю.В. Ведерникова и Н.В. Аниськина отмечают, что метод скринкастинга идеально подходит для развития автономии студентов-лингвистов при обучении устной и письменной речи, грамматике иностранного языка, поскольку вся ответственность за создание презентации и озвучивание учебных материалов, публикацию полученного продукта на обучающей электронной платформе, отзывы и комментарии на материалы других студентов возложена целиком на обучающихся. При этом сами студенты высоко оценивают применение данного метода и указывают на повышение своей заинтересованности и самостоятельности в обу-

чении [16]. Внедрение технологии смешанного обучения, т.е. совмещение аудиторной работы и работы студентов со специально созданным образовательным онлайн ресурсом, также повышает самостоятельность и автономию учащихся при изучении иностранного языка в вузе [17].

С.А. Циркунова подчеркивает особую роль учебной автономии при обучении английскому языку для академических целей. В данном случае учебная автономия выступает и целью, и средством обучения. Студентам необходимо научиться осуществлять эффективное устное и письменное взаимодействие в научной среде, следуя принятым нормам научного общения, причем Циркунова С.А. отмечает, что это должен быть ответственный и самостоятельный процесс [18]. Для овладения жанровым и стилистическим разнообразием академического письменного дискурса на английском языке исследователь предлагает такие методы автономной работы, как информирование студентов о целях и задачах осуществления письменного общения, активное вовлечение учащихся в учебный процесс, использование аутентичных материалов на занятиях, участие студентов в поиске информации на иностранном языке, формирование умений самостоятельно оценивать результаты своей деятельности и др. [18]

Использование различных стратегий автономного обучения также показывает свою эффективность при овладении иноязычной лексикой. По мнению А.Н. Яковлевой, формирование учебной автономии при изучении лексики должно происходить в несколько этапов: на начальном этапе преподаватель осуществляет психологическую и методическую подготовку студентов, мотивируя их на освоение новых слов и выполнение различных видов заданий, а затем на основе определения индивидуального стиля овладения лексическим составом разрабатываются подходящие стратегии обучения [19].

Безусловно, учебная автономия играет важную роль при обучении письменной речи на иностранном языке. Создание письменного текста само по себе является более автономным процессом по сравнению с другими видами речевой деятельности, поскольку автор должен осознать цели написания текста, самостоятельно обдумать его содержание и структуру, выбрать необходимые языковые средства, осуществить редактирование своей работы; все это происходит без непосредственного контакта с реципиентом создаваемого текста. О.В. Путистина полагает, что при обучении письму важен поэтапный переход от деятельности, в большей мере контролируемой преподавателем и направленной на выполнение репродуктивных заданий, к свободной, самостоятельной речевой практике продуктивного характера; следование определенному алгоритму при создании письменной работы обеспечит успешное выполнение поставленных учебных задач [20].

Целью данного исследования является изучение возможностей формирования учебной автономии при обучении студентов-лингвистов дисциплине «Письменная практика». Развитие навыков и компетенций письменной речи на английском языке является одной из задач обучения иностранному языку. Однако этому виду речевой деятельности не всегда уделяется должное внимание в образовательных программах. В Гуманитарном институте Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (направление «Лингвистика») на дисциплину «Письменная практика» отводится 2 семестра на 2 курсе обучения, 1 академический час аудиторной работы в неделю. Акцент смещается на самостоятельную и автономную работу студентов. В связи с ограниченным доступом к аутентичным учебным пособиям по письменной речи, преподавателями Гуманитарного института был разработан

авторский курс по письменной практике. В данной статье обосновывается эффективность применения авторских дидактических ресурсов для формирования учебной автономии студентов-лингвистов.

Результаты и обсуждение

Эксперимент

В контрольных группах (КГ) домашнее задание выполнялось по учебникам, рекомендованным для занятий по письменной практике, таких, как «Collins Writing for IELTS», автора Anneli Williams [21] и «Письменная английская речь. Практический курс под редакцией Уолша И.А.» [22].

В экспериментальных группах (ЭГ) студенты занимались по авторским материалам, специально разработанным для формирования навыков учебной автономии. Материалы были структурированы таким образом, чтобы после рассмотрения теоретического материала, вводимого с помощью видео и вопросов на его понимание, студенты могли самостоятельно выполнять задания на закрепление этого материала. Содержание разделов в авторских материалах соответствовало темам, предлагаемым в базовых учебных пособиях по письменной практике.

Авторские дидактические материалы были использованы для проведения эксперимента в 4 группах студентов второго курса, обучающихся по лингвистическим направлениям (всего 76 человек в контрольных и экспериментальных группах (КГ№1 – 20 человек; КГ№2 – 18; ЭГ№1 – 21; ЭГ№2 – 17)). Эксперимент проводился в 2021-2022 учебном году в течение 28 занятий. Перед началом эксперимента студенты ЭГ и КГ прошли диагностическое анкетирование для определения достигнутого ими уровня учебной автономии с учетом сформированных на тот момент письменно-речевых навыков. Ниже приведены вопросы, входящие в

анкету. Если респондент выбирал «А», он получал ноль баллов; «Б» соответствовало одному баллу. Таким образом, максимально можно было набрать 6 баллов (100%), что соответствовало наиболее высокому уровню сформированности письменно-речевых навыков.

1. Почему вы считаете необходимым приобретать письменно-речевые навыки?

А. это является частью учебного плана по моему направлению подготовки

Б. эти навыки необходимы в моей дальнейшей профессиональной деятельности

2. От кого в большей степени зависит результат обучения письменно-речевым навыкам?

А. от преподавателя

Б. от студента

3. Как вы предпочитаете получать теоретическую информацию о приёмах написания эссе?

А. от преподавателя

Б. из видео или других интернет-ресурсов

4. Как вы предпочитаете генерировать идеи по теме предполагаемого эссе?

А. в ходе обсуждения темы на занятии

Б. исследуя интернет-источники

5. Каковы ваши действия, если вы получили неудовлетворительную оценку за эссе?

А. прошу педагога разъяснить мои ошибки

Б. нахожу интернет-ресурсы для практики написания аналогичных эссе

6. Будете ли вы продолжать совершенствовать письменно-речевые навыки по окончании курса письменной практики?

А. буду только в том случае, если это будет частью моего задания

Б. в любом случае буду совершенствовать их самостоятельно

Ниже приведены баллы, набранные студентами ЭГ и КГ в ходе анкетирования (табл 1).

Таблица 1. Начальный уровень учебной автономии с учётом сформированных письменно-речевых навыков в контрольных и экспериментальных группах

Table 1. Initial level of learner autonomy given the writing skills formed in control and experimental groups

Начальное тестирование (макс. 6 баллов) / Entry test (max 6 points)				
Студенты / Students	Контрольная группа / Control group		Экспериментальная группа / Experimental group	
	№1	№2	№1	№2
1	0	1	1	0
2	1	0	0	2
3	0	2	2	0
4	0	0	0	0
5	1	0	0	1
6	0	1	2	1
7	2	1	1	1
8	0	0	3	0
9	1	2	0	3
10	0	0	0	0
11	2	2	0	0
12	1	1	1	1
13	0	0	1	1
14	2	1	0	0
15	0	0	0	0
16	1	1	2	1
17	1	0	0	2
18	0	2	1	
19	2		0	
20	1		0	
21			1	
Средний балл	0,75	0,78	0,71	0,76
%	12,5%	13,0%	11,9%	12,7%
Средний балл по группам	0,76		0,74	
%	12,7%		12,3%	

Из табл. 1 видно, что начальный уровень учебной автономии с учетом сформированных письменно-речевых навыков в КГ№1 составлял 0,75 баллов (12,5%); в КГ№2 – 0,78 баллов (13%). Начальный уровень учебной автономии в ЭГ№1 составлял 0,71 баллов (11,9 %); в ЭГ№2 – 0,76 баллов (12,7%).

Таким образом, исходный уровень учебной автономии с учетом сформированных письменно-речевых навыков в КГ

и ЭГ был одинаково низким и в среднем составлял 0,76 (12,7%) в КГ и 0,74 (12,3%) в ЭГ.

В начале эксперимента (на первом занятии по письменной практике) студенты выполняли письменное диагностическое задание с целью выявления их начального уровня письменно-речевой компетенции. Учащиеся должны были написать эссе в формате IELTS (Task 2) в размере 250-300 слов, которое оценивалось

на основании ряда критериев, за каждый из которых они могли максимально получить от 1 до 3 баллов. Ниже приведена тема диагностического эссе:

Many people believe that the advantages of living in a city outweigh the benefits of living in the countryside. To what extent do you agree with this opinion?

Критерии (структурирование текста; соблюдение функциональной логической

целостности (coherence); использование связующих слов (linking words), владение навыками сравнения и противопоставления; соблюдение лексического многообразия; корректное использование грамматических и синтаксических конструкций; соблюдение стилистического и графического единства; орфография) представлены в табл. 2.

Таблица 2. Критерии оценивания эссе

Table 2. Essay assessment criteria

	Аспект/ Aspect	Критерии/ Criteria	Оценка/ Grade
	Структурирование текста	Текст разбит на абзацы, во вступлении раскрывается проблема и приводится тезисное утверждение. Построение текста соответствует традиционной схеме: введение, смысловые абзацы, выводы и заключение. Смысл цитаты полностью раскрыт, и автор чётко выражает своё мнение относительно её идейного содержания. Идея цитаты иллюстрируется с помощью примеров из просмотренных фильмов или прочитанных литературных произведений. Каждый абзац начинается с предложения, передающего его основную идею, а остальные предложения содержат необходимую аргументацию. В заключении представлен вывод, сделанный автором на основании анализа цитаты, который не противоречит тезисам, заявленным во вступлении	3
		Некоторые новые идеи не выделены в отдельный абзац, автор недостаточно чётко выразил своё мнение о содержании цитаты. Не все предложения в абзацах являются логическим подтверждением первого предложения, передающего основную идею. Заключение либо слишком короткое, либо в недостаточной мере подытоживает содержание всего эссе	2
		Текст либо вообще не разбит на абзацы, либо состоит из двух абзацев. Автор не понял цитату и неправильно её перефразировал, или не перефразировал её вообще и использовал её в исходном виде. Абзацы не начинаются с предложения, передающего основную идею. Идеи не подтверждаются аргументами, не приводятся примеры, иллюстрирующие мысль автора. Возможно, эссе содержит слишком много идей, которые не были аргументированы вообще. Заключение либо отсутствует, либо противоречит тезисам, заявленным в начале эссе	1

Продолжение табл. 2

Table 2

	Аспект/ Aspect	Критерии/ Criteria	Оценка/ Grade
	Соблюдение функциональной логической целостности (coherence); использование связующих слов (linking words), владение навыками сравнения и противопоставления	Все разделы эссе согласованы между собой, смысловые абзацы подтверждают идею, выраженную во вступлении. Внутри всех абзацев прослеживаются причинно-следственные связи, и сами абзацы также логически взаимосвязаны. В процессе анализа используется сравнение и противопоставление; при этом правильно используются связующие слова. Приведённые примеры из художественных произведений или личного опыта коррелируют по содержанию с идеей цитаты. Выводы логически согласуются с эссе	3
		Во вступлении могут содержаться недостаточно логически согласованные идеи. Разделы эссе могут не полностью соответствовать идеям, заявленным во вступлении. В некоторых случаях может наблюдаться недостаточная смысловая связь между абзацами. Наблюдается либо чрезмерное, либо недостаточное использование связующих слов. Примеры из фильмов и художественных произведений могут не в полной мере раскрывать смысл цитаты. Выводы могут в некоторой степени не соответствовать остальному содержанию	2
		Между разделами отсутствует логическая связь, нарушены причинно-следственные связи. Полностью отсутствует смысловая связь между отдельными абзацами и между отдельными предложениями внутри абзацев. При анализе цитаты не используется сравнение и противопоставление. Связующие слова либо используются неправильно, либо не используются вообще. Примеры из личного опыта, фильмов или художественных произведений не раскрывают идеи цитаты. Выводы не согласуются с эссе и, возможно, содержат новые идеи	1

Продолжение табл. 2

Table 2

	Аспект/ Aspect	Критерии/ Criteria	Оценка/ Grade
	Соблюдение лексического многообразия	В эссе широко используется новая лексика, изученная в течение предыдущего семестра. Правильно соблюдается лексическая сочетаемость. Отсутствует повторение одних и тех же слов, а также использование однокоренных слов внутри одного абзаца за счёт синонимии и антонимии. Широко применяются устойчивые выражения, идиомы и фразовые глаголы, разнообразные выражения и слова, чтобы выразить свою точку зрения. Используемая лексика правильно и точно передаёт любую идею	3
		Несмотря на использование значительного объёма новой лексики, изученной в течение предыдущего семестра, достаточно часто встречаются слишком простые слова и выражения, не соответствующие требуемому уровню языковой подготовки. Иногда повторяются одни и те же слова и используются однокоренные слова внутри одного абзаца. Лексическая сочетаемость не всегда соблюдается. В некоторых случаях применяются устойчивые выражения, идиомы и фразовые глаголы, но в их употреблении наблюдаются отдельные ошибки. Отсутствует достаточное многообразие устойчивых выражений, идиомов и фразовых глаголов. Недостаточно разнообразны слова и выражения, используемые для передачи своей точки зрения. Наблюдаются некоторые трудности при передаче идеи с помощью имеющихся в активном запасе лексических средств	2
		Новая лексика, изученная в течение предыдущего семестра, практически не используется; вместо неё применяются слова и выражения, не соответствующие требуемому уровню владения языком. Часто повторяются одни и те же слова и отсутствует лексическое разнообразие в результате незнания синонимов и антонимов. Устойчивые выражения, идиомы и фразовые глаголы не используются. Части речи употребляются неправильно. Наблюдаются многочисленные ошибки в употреблении слов и случаи неправильной лексической сочетаемости. Используются одни и те же слова и выражения для передачи своей точки зрения (I think, in my opinion). Недостаточный запас лексических средств не позволяет точно передать идею	1

Продолжение табл. 2

Table 2

	Аспект/ Aspect	Критерии/ Criteria	Оценка/ Grade
	Корректное использование грамматических и синтаксических конструкций	В эссе используется широкое многообразие грамматических конструкций (Complex Object, Complex Subject, причастие, инфинитив, герундий, каузатив). Помимо часто употребляемых времён, корректно используются также более редко встречающиеся времена. Правильно употребляются определительные придаточные предложения и придаточные дополнительной информации, различные причастные конструкции, в том числе независимый причастный оборот. Не допускается ошибок в предлогах, артиклях, союзах и местоимениях	3
		В эссе используется достаточно обширный диапазон грамматических конструкций, но при употреблении более сложных конструкций допускаются отдельные ошибки. Помимо часто употребляемых времён, в некоторых случаях используются более редкие времена, причём иногда не вполне корректно. Иногда употребляются придаточные предложения и причастные конструкции, но в них могут допускаться ошибки, в том числе пунктуационные. В предлогах, артиклях, союзах и местоимениях также в некоторых случаях допускаются ошибки	2
		В эссе используются только наиболее частотные грамматические конструкции, но и в них допускаются ошибки. Отсутствуют причастные, герундиальные, инфинитивные и каузативные конструкции. Сложносочинённые и сложноподчинённые предложения практически не употребляются, либо употребляются некорректно. Допускаются ошибки в порядке слов, а также в предлогах, артиклях, союзах и местоимениях	1
		В эссе строго соблюдается стилистическое и графическое единство. Не допускается сокращений и не употребляется коллоквиализмов в официальном и академическом стилях. Синонимы и антонимы выбираются с учётом стиля письменного произведения. Не используется чрезмерно эмоционально окрашенная лексика. Не встречается слишком коротких или слишком длинных предложений: они все приблизительно одинаковой длины	

Окончание табл. 2

Table 2 (ending)

Аспект/ Aspect	Критерии/ Criteria	Оценка/ Grade
Соблюдение стилистического и графического единства	В целом, в эссе соблюдается стилистическое и графическое единство, но иногда используются сокращения и коллоквиализмы в официальном и академическом стилях. В некоторых случаях при выборе синонимов и антонимов не учитывается стиль письменного произведения. Иногда встречается эмоционально окрашенная лексика, не соответствующая общему стилю эссе. Используются слишком короткие или слишком длинные предложения	2
	В эссе вообще не соблюдается стилистическое и графическое единство. В официальном и академическом стилях встречаются многочисленные коллоквиализмы, а также сокращения и формы, характерные для неформального стиля, например, для СМС-сообщений ('cos, I'm, 4U и т.д.). Лексика выбирается произвольно, без учёта общего стиля письменного произведения	1
Орфография	Орфографические ошибки полностью отсутствуют. Соблюдается единая норма написания: американская или британская	3
	Допускаются отдельные орфографические ошибки в некоторых словах, например, неправильно выбирается вариант написания составного существительного. В эссе встречаются слова, написанные в соответствии как с американской, так и с британской нормой	2
	Допускаются многочисленные орфографические ошибки. Используются неправильно образованные формы слов (например, не удваивается согласная и не осуществляется замена гласной в тех случаях, когда это необходимо). Иногда орфографические ошибки препятствуют пониманию смысла письменного произведения	1

Из табл. 2 видно, что максимально студент мог набрать за эссе 18 баллов (по 3 балла за каждый из шести аспектов). В

табл. 3 приведены результаты диагностических эссе в КГ и ЭГ.

Таблица 3. Результаты диагностического эссе в контрольных и экспериментальных группах**Table 3.** Results of diagnostic essay in control and experimental groups

Диагностическое эссе (макс. 18 баллов)/ Diagnostic essay (max 18 points)				
Студенты/ Students	Контрольная группа/ Control group		Экспериментальная группа/ Experimental group	
	№1	№2	№1	№2
1	7	11	10	9
2	11	8	9	12
3	8	12	11	8
4	9	7	8	9
5	12	9	7	11
6	7	10	12	11
7	13	10	10	10
8	9	8	13	10
9	11	13	7	12
10	8	7	9	8
11	12	12	8	7
12	10	11	11	11
13	10	10	10	10
14	12	11	9	8
15	7	8	9	9
16	10	10	11	10
17	9	9	8	11
18	8	11	11	
19	11		8	
20	10		9	
21			10	
Средний балл	9,70	9,83	9,52	9,76
%	53,9%	54,6%	52,9%	54,2%
Средний балл по группам	9,77		9,64	
%	54,3%		53,6%	

Как видно из табл. 3, средний результат за диагностическое эссе в КГ№1 составлял 9,7 баллов (53,9%); в КГ№2 - 9,83 баллов (54,6%). Средний результат в ЭГ№1 составлял 9,52 баллов (52,9%); в ЭГ№2 - 9,76 баллов (54,2%). Таким образом, средний балл за диагностическое эссе в КГ и ЭГ был примерно одинаков.

Это указывает, что на начало эксперимента у всех участников эксперимента был приблизительно одинаковый уровень сформированности письменно-речевых навыков. На следующем этапе эксперимента студенты КГ и ЭГ выполняли различные виды аудиторной и домашней работы, которые отражены в табл. 4.

Таблица 4. Аудиторная и домашняя работа в контрольной и экспериментальной группах

Table 4. Classroom and homework in control and experimental groups

Контрольные группы/ Control groups			Экспериментальные группы/ Experimental groups	
Аудиторная работа				
1	Проверка самостоятельно выполненных заданий по базовому учебному пособию	20 мин.	Выполнение заданий по базовому учебному пособию	50 мин.
2	Обсуждение ошибок из предыдущего эссе	10 мин.	Обсуждение ошибок из предыдущего эссе	10 мин.
3	Объяснение преподавателем новой темы и мозговой штурм по теме следующего эссе	40 мин.	Устный ответ по содержанию обучающего видео	10 мин.
4	Выполнение заданий на орфографию, грамматику, лексику и пунктуацию	20 мин.	Выполнение заданий на орфографию, грамматику, лексику и пунктуацию	20 мин.
Домашнее задание				
1	Изучение нового материала по базовому пособию		Просмотр видео	
2	Выполнение письменных заданий по базовому пособию		Задания для перехода к автономному написанию эссе	
3	Написание эссе		Написание эссе	

В табл. 4 приводятся виды аудиторной и домашней работы в КГ и ЭГ. В КГ домашнее задание студентов состояло из изучения теоретического материала по базовому учебному пособию Collins Writing for IELTS by Anneli Williams [21], письменного выполнения заданий и написания эссе по теме в конце соответствующего раздела. Указанное пособие главным образом включает упражнения репродуктивного типа (выделение связующих слов или фраз для выражения своего мнения в готовом эссе, заполнение пробелов лексическими единицами, сравнение образцов удачных и неудачных эссе, ответы на вопросы по формулировкам заданий, расположение частей эссе в правильном порядке, оценивание правильности формулировки тезиса, лексические задания на поиск синонимичных выражений). Хотя базовое пособие содержало несколько заданий, способствующих постепенному переходу к автономному написанию эссе (таблицы с идеями по предложенной теме, которые студенты должны были дополнять своими аргументами), но упражнения такого типа были представлены только в двух разде-

лах (Unit 2, Unit 3). На следующем занятии 20 минут отводилось на фронтальную проверку выполненных домашних заданий по базовому учебному пособию. Далее в течение 10 минут преподаватель комментировал ошибки, допущенные в предыдущем эссе и при необходимости, отвечал на вопросы студентов. В течение следующих 40 минут преподаватель давал разъяснения относительно следующего вида эссе (эссе-дискуссия, эссе о преимуществах и недостатках и т.д.) и требований к его написанию, после чего во фронтальном режиме проводилось коллективное обсуждение темы эссе. В течение оставшихся 20 минут студенты в устной форме выполняли задания на орфографию, грамматику, лексику и пунктуацию из предлагаемых педагогом дидактических материалов.

Домашнее задание студентов ЭГ состояло из просмотра видео на платформе YouTube, описывающего алгоритм написания определённого вида эссе, и письменных ответов на вопросы по его содержанию. Студенты также должны были выполнить задания для перехода к автономному написанию эссе по разработан-

ным преподавателям дидактическим материалам, высылаемым по электронной почте на корпоративный адрес группы. После выполнения указанных заданий студенты ЭГ писали эссе по той же теме, указанной в конце изучаемого раздела базового учебного пособия, что и учащиеся КГ. На аудиторном занятии в течение 50 минут во фронтальном режиме выполнялись задания по базовому учебному пособию. На этот вид работы отводилось больше времени, чем в КГ, поскольку студенты ЭГ не были предварительно ознакомлены с содержанием изучаемого раздела. Как и в КГ, в течение последующих 10 минут обсуждались ошибки, допущенные в предыдущем эссе. Ещё 10 минут отводилось на устный ответ по содержанию обучающего видео, самостоятельно просмотренного дома. В течение оставшихся 20 минут во фронтальном режиме выполнялись задания на орфографию, грамматику, лексику и пунктуацию из тех же дидактических материалов, что и в контрольной группе.

Задания для перехода к автономному написанию эссе, выполняемые самостоятельно студентами ЭГ, были связаны с лексической темой, рассматриваемой в том или ином разделе базового учебного пособия. Кроме того, они коррелировали с теоретическим материалом, предлагаемым в видео. Задания по формированию навыков учебной автономии, предлагаемые экспериментальным группам, имели единообразную структуру. Ниже приведён пример одного из заданий, получаемых студентами для подготовки к каждому занятию. Так, в разделе №8 заявленного в рабочей программе дисциплины пособия Anneli Williams "Writing for

IELTS" [21] изучалась тема «Children and parents», поэтому цель домашнего задания состояла в подготовке к написанию эссе именно на эту тему. При работе над написанием сочинений, ориентированных на выражение своего мнения, необходимо учитывать, как их типы (эссе для обсуждения, эссе о преимуществах и недостатках, эссе о проблеме и решениях и эссе с прямыми вопросами), так и подходы (подход, основанный на тезисе и подход, основанный на аргументации).

При изучении раздела №8 учащимся было предложено домашнее задание, включающее упражнения на иллюстрирование тезиса с помощью подкрепляющих примеров (подход, основанный на тезисе). Студенты должны были перейти по ссылке IELTS Writing Lesson 7 - Task 2 Opinion Essay (Thesis-led Approach) - YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=ev7WiwS4eRE>, посмотреть видео и ответить на вопросы по его содержанию. Цель этого упражнения заключалась в том, чтобы студенты получили навыки автономного ознакомления с теоретическим материалом, представленным в видеоформате, и подготовились к практической части задания. В видео для просмотра дома Task 2 Opinion Essay (Thesis-led approach) объяснялось, как писать эссе на основе тезиса, с которым автору сочинения предлагается выразить согласие или несогласие и обосновать свою точку зрения. В задании, которое анализировалось в качестве примера в видео, было представлено только одно мнение, и студентам было необходимо написать, в какой степени они согласны или не согласны с ним:

Cars cause pollution and other health problems in our cities. Some centers have car-free areas or drivers have to pay a toll to enter the city center. Do you agree or disagree? Give reasons for your answer.

В процессе просмотра видео студенты могли ознакомиться с тем, как писать вступительный абзац. Для этого были приведены примеры правильно и неправильно написанного вступления для того, чтобы учащиеся могли избежать потен-

циальных ошибок. Далее в видео подробно разбирается структура основных абзацев и заключения, причём объяснения сопровождаются соответствующими частями из эссе на указанную выше тему. На данном этапе автономия достигается

за счёт того, что, просматривая видео и письменно отвечая на вопросы, учащиеся глубоко усваивают дающиеся в нём инструкции, поскольку информация воспринимается ими по двум каналам: слуховому и зрительному (в видео представлена презентация). Кроме того, при письменных ответах на вопросы касательно содержания видео включается моторная память. Таким образом, на первом (теоретическом) этапе подготовки к написанию эссе студенты переходят к полной учебной автономии благодаря работе с видео ресурсом. Для закрепления материала, предлагаемого в видео, студентам даётся ряд упражнений по готовому образцу эссе. Так, в рассматриваемом образце задания студенты должны были совместить элементы структуры эссе

(вступление, основные абзацы и заключение) с их предполагаемым содержанием.

Следующее задание заключалось в ответах на вопросы по образцу эссе. Цель вопросов состояла в переходе к автономии посредством анализа образца выполненного задания на аналогичную тему. Студентам предлагалось проследить, каким образом автор образца эссе перефразировал формулировку задания, какие аргументы он использовал для подтверждения своего мнения, как подытоживаются основные идеи в заключении. Анализ образца эссе подготовил студентов к автономной работе над собственным письменным произведением, тема которого, также связанная с разделом № 8 базового пособия *Parents and children*, приведена ниже:

It is believed by some that if any children misbehave, their parents should take responsibility and also be punished. To what extent do you agree/disagree?

Для того, чтобы учащимся было легче перейти к написанию собственного эссе, им было предложено лексическое задание на объединение связанных с темой эссе слов с их определениями. После этого студенты должны были заполнить шаблон эссе с наводящими вопросами. Во вступлении в пробелы необходимо было подставить лексические единицы, синонимичные словам и выражениям, входящим в формулировку задания. Кроме того, в этой части студенты должны были чётко выразить своё мнение по заявленному в задании тезису. Ниже приведён образец задания, нацеленного на переход к автономному написанию вступления к эссе:

The debate on whether parents should be held responsible for their children's behavior has been going on for ages and people are divided on the issue. Some people believe the only solution is to ..., whereas others argue that Although I agree that ..., I believe that each case should be considered individually, and ...

Look at the following synonyms and use them in the introductory paragraph.

Complete the second sentence using these synonyms:

take responsibility – be held liable

punish – penalize, prosecute

Для перехода к автономному написанию основных абзацев студентам предлагалось заполнить шаблоны аргументами, подкрепляющими основные идеи. На этом этапе приводились рекомендуемые аргументы, которые учащимся оставалось подставить в шаблоны. Пример шаблона с инструкциями и аргументами приведён ниже:

On the one hand, ... (write about the advantages of holding parents responsible for bringing up their kids; look at section A for ideas). Moreover, if parents are not held liable for their children's bad behavior, ... (write about the consequences of parents' impunity; look at section B for ideas) To avoid such disastrous consequences, ...

Fill in the template above using the following ideas: *Section A.* closer family bonds, fewer broken families, children are adequately supervised and cared for, children are less likely to commit crimes. *Section B.* impunity results in complicity, and, consequently, in high levels of juvenile de-

linquency; troubled teenagers' parents divorce because their children's unacceptable behavior leads to family rows

Аналогичный шаблон предлагался также для написания заключения. Идея перехода к автономии заключалась в том, что учащийся, полностью обеспеченный необходимыми опорами в форме видео с вопросами, тематической лексики, образца эссе с заданиями и шаблона с идеями и наводящими вопросами мог полностью перейти к самостоятельному написанию эссе по теме в конце соответствующего раздела базового учебного пособия.

В конце эксперимента студенты ЭГ и КГ должны были написать финальное эссе в формате IELTS (Task 2) в размере 250-300 слов, которое оценивалось на основании тех же критериев, что и диагностическое сочинение. Ниже приведена тема финального эссе:

Many people say that globalization and the growing number of multinational companies have an adverse effect on the countries' national identities. To what extent do you agree or disagree? Use specific reasons and examples to support your position.

В табл. 5 приведены результаты финального эссе в КГ и ЭГ.

Таблица 5. Результаты финального эссе в контрольных и экспериментальных группах

Table 5. Results of final essay in control and experimental groups

Финальное эссе (макс. 18 баллов)/ Final essay (max 18 points)				
Студенты/ Students	Контрольная группа/ Control group		Экспериментальная группа/ Experimental group	
	№1	№2	№1	№2
1	9	12	14	14
2	12	10	13	18
3	9	12	15	13
4	11	9	13	13
5	13	10	12	16
6	8	12	18	16
7	13	11	15	15
8	10	10	18	14
9	12	13	13	18
10	10	8	14	13
11	13	13	14	12
12	12	12	16	16
13	11	12	15	16
14	12	12	15	12
15	10	10	14	15
16	12	11	16	15
17	11	10	14	16
18	11	12	16	
19	12		13	
20	11		14	
21			15	
Средний балл	11,10	11,06	14,62	14,82
%	61,7%	61,4%	81,2%	82,4%
Средний балл по группам	11,08		14,72	
%	61,5%		81,8%	

Как видно из табл. 5, средний результат по финальному эссе в КГ№1 составлял 11,1 баллов (61,7%); в КГ№2 – 11,06 баллов (61,4%). Средний результат в ЭГ№1 составлял 14,62 баллов (81,2%); в ЭГ№2 – 14,82 баллов (82,4%). Таким образом, в КГ №1 средний результат возрос на 1,4 балла (7,87%); в КГ№2 он возрос на 1,23 балла (6,8%). В ЭГ№1 средний результат возрос на 5,08 баллов (28,2%); в ЭГ№2 – на 5,04 балла (28%).

В конце эксперимента студенты прошли анкетирование для определения их финального уровня учебной автономии с учетом сформированных письменноречевых навыков. Учащиеся должны были ответить на те же вопросы, что и перед началом эксперимента. В табл. 6 приведены баллы, набранные студентами ЭГ и КГ в ходе анкетирования.

Таблица 6. Уровень учебной автономии с учётом сформированных письменноречевых навыков в конце эксперимента в контрольных и экспериментальных группах

Table 6. Learner autonomy level given writing skills formed at end of experiment in control and experimental groups

Финальное тестирование (макс. 6 баллов)/ Final test (max 6 points)				
Студенты/ Students	Контрольная группа/ Control group		Экспериментальная группа/ Experimental group	
	№1	№2	№1	№2
1	2	3	5	4
2	3	2	4	6
3	2	4	6	4
4	3	2	4	4
5	3	2	4	6
6	2	3	6	5
7	3	3	5	5
8	2	2	6	4
9	3	4	4	6
10	2	2	4	4
11	4	3	4	4
12	3	3	5	6
13	2	2	5	5
14	3	3	4	4
15	2	2	4	4
16	3	3	6	5
17	3	2	4	6
18	2	4	5	
19	4		4	
20	3		4	
21			6	
Средний балл	2,70	2,72	4,71	4,82
%	45,0%	45,4%	78,6%	80,4%
Средний балл по группам	2,71		4,77	
%	45,2%		79,5%	

Как видно из табл. 6, уровень учебной автономии с учетом сформированных письменно-речевых навыков в конце эксперимента в КГ№1 составил 2,7 баллов (45%); в КГ№2 – 2,72 баллов (45,4%). Уровень учебной автономии в конце эксперимента в ЭГ№1 составлял 4,71 баллов (78,6%); в ЭГ№2 – 4,82 баллов (80,4%).

Как видно из сравнения табл. 1 и 6, средний уровень учебной автономии с учетом сформированных письменно-речевых навыков в конце эксперимента в КГ составлял 2,71 баллов (45,2%). Это означает, что уровень учебной автономии в КГ вырос в среднем на 1,95 баллов (32,5%). Средний уровень учебной автономии с учетом сформированных письменно-речевых навыков в конце эксперимента в ЭГ составлял 4,77 баллов (79,5%). Это означает, что уровень учебной автономии в ЭГ вырос в среднем на 4,03 баллов (67,2%). Таким образом, в ЭГ рост среднего уровня учебной автономии был на 2,09 баллов (34,85%) выше роста этого показателя в КГ.

Результаты

Результаты проведенного исследования подтвердили гипотезу о возможности развития умений и значительного повышения уровня развитости письменно-речевых навыков на английском языке за счет формирования навыков учебной автономии у студентов-лингвистов.

На начальном этапе исследования, в котором приняли участие 4 группы студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика», уровень сформированности учебной автономии констатировался как низкий и составил 12,75% в контрольных группах (КГ) и 12,25% в экспериментальных группах (ЭГ). При этом навыки письменной речи, которые включали структурирование текста, соблюдение функциональной логической целостности, использование связующих слов, сравнение и противопоставление информации, лексическое многообразие, использование различных грамматических

и синтаксических конструкций, соблюдение правил орфографии и пунктуации, стилистическое и графическое единство, были сформированы во всех группах приблизительно на одинаковом уровне.

На последующем, основном этапе исследования студенты ЭГ обучались письму, т.е. приобретали навыки письменной речи, с помощью специально разработанных дидактических ресурсов, направленных на развитие учебной автономии, тогда как студенты КГ обучались по традиционному учебному пособию *Collins Writing for IELTS by Anneli Williams* [21]. Принципиальным отличием дидактических ресурсов, предложенных в экспериментальной группе, был акцент на использование методов автономной работы, таких как вовлечение студентов в процесс поиска информации на заданную тему, изучение аутентичных аудио и видео материалов, способствующих расширению кругозора, аргументация сторонних и собственных точек зрения, выполнение заданий, позволяющих самостоятельно оценить результат своей деятельности. Особого внимания заслуживает сочетание рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности при развитии письменно-речевых навыков. В ходе эксперимента студентам часто предлагалось работать с видеоконтентом и затем выполнять связанные с просмотренным материалом задания. Данный подход был направлен на формирование навыка автономного ознакомления с теоретическим материалом, представленном в видеоформате, а затем его реализации на практике. Таким образом, помимо формирования учебной автономии, можно говорить и об активации психолого-педагогического компонента, который подразумевает аудиовизуальное восприятие и запоминание информации в дополнение к более частотному – визуальному восприятию. В процессе прослушивания видеоконтента учащиеся не только развивают рецептивные навыки, читая материал, но и подсознательно анализируют

видеоряд, что способствует более эффективному усвоению материала. Кроме того, данный подход в какой-то мере призван устранить языковой барьер, учитывая, что современное поколение молодежи отличается клиповым мышлением и лучше воспринимает информацию через короткие визуальные образы или шаблоны. Соответственно, использование дидактических ресурсов с опорой на запоминающийся видеоконтент улучшает не только результаты обучения, но и повышает мотивацию к учебе. В проведенном исследовании на этапе подготовки к написанию финального эссе студентам ЭГ предлагались многочисленные тренировочные задания, направленные на автономный анализ образцов выполненного задания на аналогичную тему, алгоритмов составления тех или иных письменных документов, обсуждение кейсов определенного стилистического дискурса.

Таким образом, на финальном этапе исследования в результате применения вышеупомянутых дидактических ресурсов и подходов автономного обучения, направленных на дальнейшее формирование письменно-речевых навыков студентов-лингвистов, было выявлено, что в ЭГ средний балл за финальное эссе вырос на 28%, тогда как в КГ эта цифра составила 7%. Говоря другими словами, успешность формирования навыков письменной речи увеличилась в 4 раза. При этом на данном этапе исследования был также повторно оценен уровень сформированной учебной автономии, который в ЭГ вырос в среднем на 67,25%, что на 34,85% выше по сравнению с ростом данного показателя в КГ.

Кроме того, важно отметить, что на всех этапах проведения эксперимента учебная автономия достигалась за счет четкой всесторонней организации учебной деятельности со стороны преподавателя, который ставил перед студентами конкретные цели, описывал пути их достижения, мотивировал студентов, помогал преодолевать трудности, связанные с

освоением письменной речи, поэтапно консультировал студентов, разъяснял критерии оценивания, предоставлял обратную связь. Все вышеперечисленные принципы, направленные на развитие учебной автономии, нашли отражение в структуре и содержании занятий по дисциплине «Письменная практика» у студентов Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, обучающихся по направлению «Лингвистика».

Выводы

На основании полученных в ходе исследования результатов можно сделать следующие выводы:

- формирование навыков учебной автономии при обучении письму является интегративным процессом, способствующим установлению определенных связей как между участниками образовательного процесса, так и между применяемыми стратегиями и методами обучения;

- при обучении письму учебная автономия характеризуется вовлеченностью студента в процесс поиска и обработки информации, выполнения заданий, развивающих умение вести дискуссию и аргументировать свою точку зрения, способствует расширению кругозора за счет просмотра/прослушивания/прочтения аутентичных материалов по заявленной проблематике, приобретению навыков самостоятельной оценки результата своей деятельности;

- при формировании учебной автономии на занятиях по письменной практике от преподавателя требуется постепенный переход от строго контролируемой деятельности на начальном этапе, что связано с целеполаганием, разъяснением критериев оценивания, определением алгоритмов работы, выполнением репродуктивных заданий, к предоставлению учащимся автономии на последующих этапах обучения, когда они смогут

перейти к свободной письменной речевой практике продуктивного характера;

– развитию учебной автономии при обучении письму в значительной степени способствует уровень развития современных цифровых технологий, так как многие цифровые образовательные ресурсы (мобильные приложения, подкасты, обучающая платформа Moodle и т.п.) могут быть интегрированы в учебный курс письменной практики для автономного и осознанного использования. В проведенном исследовании дидактиче-

ские ресурсы были разработаны с опорой на достижения ИКТ с соответствующими методическими подходами и стратегиями, направленными на формирование письменно-речевых навыков.

В дальнейших исследованиях планируется разработать подходы и формы развития учебной автономии не только для продуктивных видов речевой деятельности, таких как говорение и письмо, но и для рецептивных видов, а именно аудирование и чтение.

Список литературы

1. Путистина О.В. Обучение иноязычному дискурсу в концепции развития учебной автономии студентов // Известия ВГПУ. 2021. №4 (157) С. 52-58.
2. Хижняк И.М. Пути решения проблемы учебной автономности студентов, изучающих английский язык // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. № XIII. С. 385-389
3. Воронова Е.Н. Автономия учебной деятельности как компонент обучения иностранному языку в вузе // Высшее образование сегодня. 2019. №9 С. 33-36.
4. Аникина Ж.С., Агафонова Л.И. Развитие учебной автономии при обучении иностранному языку: к истории вопроса в зарубежной педагогике // Вестник ТПУ. 2009. Вып. 4 (82) С. 23-27.
5. Холек Х. Обучение учащихся: удовлетворение потребностей в самостоятельном обучении // Х.Б. Альтман и К.В. Джеймс (ред.) Изучение иностранных языков: удовлетворение индивидуальных потребностей. Оксфорд: Пергамон, 1980. С. 30-45.
6. Шершнева В.А., Даниленко А.С., Космидис И.Ф. Учебная автономия студента в современной образовательной парадигме // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №3 (37). С. 106-110.
7. Исакова Т.Б. Сущность понятия «Самостоятельная работа» // Вестник ВУиТ. 2009. №2.
8. Даниленко А.С., Шершнева В.А. Учебная автономия: современное состояние и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-3. С. 79-81.
9. Литтл Д. Учебная автономия при изучении иностранных языков: переосмысление обучения языку. Обучение языку, 2020.
10. Насонова Е.А. Анализ интерпретаций понятия «учебная автономия» // Известия вузов. Сер.: Гуманитарные науки. 2010. №1(2). С. 145-149.
11. Ян С. Роль учителя в автономном обучении // Журнал социологических исследований. 2012. Т. 3, № 2. С. 557–562
12. Даниленко А.С., Шершнева В.А., Вайнштейн Ю.В. Ретроспектива и тенденции развития учебной автономии в образовании // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №6, Т. 7. С. 96.
13. Услу Н.А., Йылдыз-Дарак Х. Прогнозирование учебной автономии в совместном обучении: роль стратегий группового метапознания и мотивационной регуляции // Обучение и мотивация. 2022. Т. 78.

14. Новикова Н.Н. Проектная работа на занятиях по иностранному языку как важный шаг к учебной автономии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. №2. С. 163-167.
15. Борщева В.В. Роль учебной автономии в процессе освоения иностранного языка в вузе в условиях онлайн-обучения: проблемы и перспективы // Педагогика и психология образования. 2022. №3. С. 93-99.
16. Ведерникова Ю.В., Аниськина Н.В. Развитие учебной автономии студентов-лингвистов посредством скринкастинга // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. №6. С. 663-669.
17. Абакумова М.В., Иванова Е.А., Полякова М.В. Организация самостоятельной работы при реализации смешанного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Современные наукоемкие технологии. 2021. №2. С. 94-100.
18. Циркунова С.А. Формирование стратегий учебной автономности студентов на основе курса «Английский язык для академических целей» // Вестник ИГЛУ. 2013. №4(25). С. 289-294.
19. Яковлева А.Н. Развитие учебной автономии студентов языкового вуза // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2016. № 4(24). С. 120-123.
20. Путистина О.В. Методические основы обучения иноязычной письменной речи студентов в концепции развития учебной автономии // Известия ВГПУ. 2019. №5(138). С. 39-44.
21. Вильямс А. Письменная практика для подготовки к экзамену IELTS. Харпер Коллинз Паблишерс. Лондон. 2011. 144 с.
22. Письменная английская речь: Практический курс. Учеб. пособие для студ. лингв. вузов. под ред. И.А. Уолш. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2005. 240 с.

References

1. Putistina O.V. Obuchenie inoyazychnomu diskursu v koncepcii razvitiya uchebnoj avtonomii studentov [Teaching foreign language discourse in the concept of developing students' academic autonomy]. *Izvestiya VGPU = News of the VSPU*, 2021, no. 4 (157), pp. 52-58.
2. Hizhnyak I.M. Puti resheniya problemy uchebnoj avtonomnosti studentov, izuchayushchih anglijskij yazyk [Ways to solve the problem of educational autonomy of students learning English]. *Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii = Foreign languages in the context of intercultural communication*, 2021, no. XIII, pp. 385-389.
3. Voronova E.N. Avtonomiya uchebnoj deyatel'nosti kak komponent obucheniya inostrannomu yazyku v vuze [Autonomy of educational activity as a component of teaching a foreign language at a university]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher education Today*, 2019, no. 9, pp. 33-36.
4. Anikina Zh.S., Agafonova L.I. Razvitie uchebnoj avtonomii pri obuchenii inostrannomu yazyku: k istorii voprosa v zarubezhnoj pedagogike [The development of educational autonomy in teaching a foreign language: on the history of the issue in foreign pedagogy]. *Vestnik TPU = Bulletin of TSPU*, 2009, is. 4 (82), pp. 23-27.
5. Holec H. Obuchenie uchashchihsya: udovletvorenie potrebnostej v samostoyatel'nom obuchenii [Teaching students: meeting the needs for independent learning]. *H.B. Altman i K.V. Dzhejms (red.) Izuchenie inostrannyh yazykov: udovletvorenie individual'nyh potrebnostej* [H.B. Altman and K.V. James (eds.) Learning foreign languages: meeting individual needs]. Oksford, Pergamon Publ., 1980, pp. 30-45.

6. Shershneva V.A., Danilenko A.S., Kosmidis I.F. Uchebnaya avtonomiya studenta v sovremennoj obrazovatel'noj paradigme [Student's educational autonomy in the modern educational paradigm]. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafiev*, 2016, no. 3 (37), pp. 106-110.

7. Isakova T.B. Sushchnost' ponyatiya "Samostoyatel'naya rabota" [The essence of the concept of "Independent work"]. *Vestnik VUiT = Herald of VOiT*, 2009, no. 2.

8. Danilenko A.S., Shershneva V.A. Uchebnaya avtonomiya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy [Educational autonomy: current state and prospects]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2019, no. 64-3, pp. 79-81.

9. Littl D. *Uchebnaya avtonomiya pri izuchenii inostrannykh yazykov: pereosmyslenie obucheniya yazyku. Obuchenie yazyku* [Educational autonomy in learning foreign languages: rethinking language learning. Language training], 2020.

10. Nasonova E.A. Analiz interpretacij ponyatiya "uchebnaya avtonomiya" [Analysis of interpretations of the concept of "educational autonomy"]. *Izvestiya vuzov. Ser.: Gumanitarnye nauki = Izvestiya vuzov. Ser.: Humanities*, 2010, no. 1(2), pp. 145-149.

11. Yan S. Rol' uchitelya v avtonomnom obuchenii [The role of the teacher in autonomous learning]. *Zhurnal sociologicheskikh issledovaniy = Journal of Sociological Research*, 2012, vol. 3, no. 2, pp. 557-562.

12. Danilenko A.S., Shershneva V.A., Vajnshtejn Yu.V. Retrospektiva i tendencii razvitiya uchebnoj avtonomii v obrazovanii [Retrospective and trends in the development of educational autonomy in education]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya = The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 6, vol. 7, pp. 96.

13. Uslu N.A., Jyldyz-Darak H. Prognozirovanie uchebnoj avtonomii v sovmestnom obuchenii: rol' strategij gruppovogo metapoznaniya i motivacionnoj regulyatsii [Predicting learning autonomy in collaborative learning: the role of strategies for group metacognition and motivational regulation]. *Obuchenie i motivaciya = Learning and Motivation*, 2022, vol. 78.

14. Novikova N.N. Proektnaya rabota na zanyatiyah po inostrannomu yazyku kak vazhnyj shag k uchebnoj avtonomii [Project work in foreign language classes as an important step towards academic autonomy]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika = Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2019, no. 2, pp. 163-167.

15. Borshcheva V.V. Rol' uchebnoj avtonomii v processe osvoeniya inostrannogo yazyka v vuze v usloviyah onlajn-obucheniya: problemy i perspektivy [The role of educational autonomy in the process of learning a foreign language at a university in the context of online learning: problems and prospects]. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*, 2022, no. 3, pp. 93-99.

16. Vedernikova Yu.V., Anis'kina N.V. Razvitie uchebnoj avtonomii studentov-lingvistov posredstvom skrinkastinga [The development of the educational autonomy of linguistic students through screencasting]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, 2022, no. 6, pp. 663-669.

17. Abakumova M.V., Ivanova E.A., Polyakova M.V. Organizaciya samostoyatel'noj raboty pri realizacii smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh special'nostej [Organization of independent work in the implementation of mixed foreign language teaching for students of non-linguistic specialties]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern High-tech Technologies*, 2021, no. 2, pp. 94-100.

18. Cirkunova S.A. Formirovanie strategij uchebnoj avtonomnosti studentov na osnove kursa "Anglijskij yazyk dlya akademicheskikh celej" [Formation of strategies for students' academic autonomy based on the course "English for academic purposes"]. *Vestnik IGLU = Bulletin of IGLU*, 2013, no. 4(25), pp. 289-294.

19. Yakovleva A.N. Razvitie uchebnoj avtonomii studentov yazykovogo vuza [The development of educational autonomy of students of a language university]. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki = Actual Problems of Philology and Pedagogical Linguistics*, 2016, no. 4(24), pp. 120-123.

20. Putistina O.V. Metodicheskie osnovy obucheniya inoyazychnoj pis'mennoj rechi studentov v koncepcii razvitiya uchebnoj avtonomii [Methodological foundations of teaching foreign language written speech to students in the concept of the development of educational autonomy]. *Izvestiya VGPU = Izvestiya VSPU*, 2019, no. 5(138), pp. 39-44.

21. Vil'yams A. *Pis'mennaya praktika dlya podgotovki k ekzamenu IELTS*. Harper Kollinz Publishers [Written practice to prepare for the IELTS exam. Harper Collins Publishers]. London, 2011, 144 p.

22. *Pis'mennaya anglijskaya rech'* [Written English]; ed. by I.A. Uolsh. St. Petersburg, Moscow, 2005. 240 p.

Информация об авторах / Information about the Author

Дашкина Александра Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарный институт СПбПУ Петра Великого, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0081-0604 SPIN 2138-9286

Alexandra I. Dashkina, Candidate of Sciences (Pedagogical), Associate Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0081-0604, SPIN 2138-9286

Иванова Екатерина Аркадьевна, кандидат педагогических наук, доцент Гуманитарного института СПбПУ Петра Великого, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: ekaterinai@inbox.ru, ORCID: 0000-0002-2887-9059

Ekaterina A. Ivanova, Candidate of Sciences (Pedagogical), Associate Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: ekaterinai@inbox.ru, ORCID: 0000-0002-2887-9059 SPIN 5651-4224

Ваничева Мария Николаевна, старший преподаватель Гуманитарного института СПбПУ Петра Великого, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: maria_van@mail.ru ORCID: 0009-0004-1135-6317 SPIN 9168-0935

Maria N. Vanicheva, Senior Lecturer, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: maria_van@mail.ru, ORCID: 0009-0004-1135-6317 SPIN 9168-0935

Соснина Мария Николаевна, старший преподаватель Гуманитарного института СПбПУ Петра Великого, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: mmasha2004@inbox.ru, ORCID: 0000-0002-6817-0933, SPIN 7954-1280

Maria N. Sosnina, Senior Lecturer, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: mmasha2004@inbox.ru, ORCID: 0000-0002-6817-0933, SPIN 7954-1280

Особенности глазодвигательных реакций при восприятии статичных изображений у юношей и девушек со склонностью к игровой компьютерной зависимости

Д.А. Кайдалова¹, А.А. Кузнецова²✉, Е.А. Никитина³

¹ ОБУЗ «Областная клиническая наркологическая больница» Минздрава Курской области
ул. Дружининская, д. 2, Курск 305001, Российская Федерация

² Курский государственный медицинский университет
ул. К. Маркса, д. 3, Курск 305041, Российская Федерация

³ Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Резюме

Аннотация. Проблема формирования, течения, профилактики и реабилитации игровой компьютерной зависимости активно изучается в последнее десятилетие. Однако ощущается дефицит валидных и надежных методик для выявления склонности к игровой компьютерной зависимости. Статья посвящена исследованию особенностей глазодвигательных реакций как маркеров риска склонности к игровой компьютерной зависимости, а также раскрытию диагностического потенциала аппаратных методов, в частности метода окулографии, в ранней диагностике склонности к игровой компьютерной зависимости.

Цель исследования. Выявить особенности глазодвигательных реакций при восприятии статичных изображений у юношей и девушек со склонностью к игровой компьютерной зависимости.

Методы. Для оценки глазодвигательных реакций (продолжительность фиксации, количество фиксаций и латентный период фиксации взгляда) мы использовали дистанционный программно-аппаратный комплекс оценки глазодвигательных реакций GP3 Gazepoint. Для оценки склонности к игровой компьютерной зависимости мы использовали методики: клиническая скрининг-диагностика аддиктивного и зависимого поведения И.С. Лукьянцевой, В.А. Руженкова; Internet Gaming Disorder Н.М. Pontes, О. Kiraly, Z. Demetrovics, М.Д. Griffiths (адапт. А.А. Петрова, Н.Б. Черняк); скрининговая диагностика игровой компьютерной зависимости Л.Н. Юрьевой, Т.Ю. Бельбот.

Результаты. В результате исследования нами были выделены особенности глазодвигательных реакций, характерные для людей, имеющих различный опыт игрового действия (геймеры, киберспортсмены, не имеющие опыта игрового действия), и проанализирована их связь со склонностью к игровой компьютерной зависимости. Нами были выделены наиболее значимые для оценки глазодвигательных реакций области интереса (область управления игровым действием, область ожидания игрового действия, периферическая область). Обнаружена связь уровня склонности к игровой компьютерной зависимости с количеством и продолжительностью фиксации на стимулах, содержащих игровые достижения и скриншоты киберспортивных дисциплин (Dota2, CS:GO, Hearthstone).

Заключение. Полученные результаты позволят создать методические рекомендации по подбору статичных изображений определенной структуры, а также разработать аппаратную методику диагностики склонности к игровой компьютерной зависимости.

Ключевые слова: склонность к игровой компьютерной зависимости; окулография; глазодвигательные реакции; аппаратные методы.

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

Для цитирования: Кайдалова Д.А., Кузнецова А.А., Никитина Е.А. Особенности глазодвигательных реакций при восприятии статичных изображений у юношей и девушек со склонностью к игровой компьютерной зависимости // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 164-175. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-164-175>.

Статья поступила в редакцию 15.09.2023

Статья подписана в печать 28.10.2023

Статья опубликована 23.12.2023

Peculiarities of eye Motor Reactions During the Perception of Static Images in Boys and Girls with a Bend to Computer Gaming Dependence

Darya A. Kaydalova¹, Alesya A. Kuznetsova²✉, Elena A. Nikitina³

¹ Regional Clinical Narcological Hospital of the Ministry of Health of the Kursk Region

2, Druzhininskaya Str. Kursk 305001, Russian Federation

² Kursk State Medical University

3, K. Marx Str., Kursk 305041, Russian Federation

³Southwest State University

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

✉ e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Abstract

The problem of formation, course, prevention and rehabilitation of computer gambling addiction has been actively studied in the last decade. However, there is a shortage of valid and reliable methods for identifying a tendency to computer gambling addiction. The article is devoted to the study of the features of oculomotor reactions as markers of the risk of computer gambling addiction, as well as to the disclosure of the diagnostic potential of hardware methods, in particular the oculography method, in the early diagnosis of computer gambling.

Purpose of the study. To reveal the features of oculomotor reactions in the perception of static images in boys and girls with a tendency to game computer addiction.

Methods. To assess oculomotor reactions (fixation duration, number of fixations, and gaze fixation latency), we used the GP3 Gazepoint remote software and hardware system for assessing oculomotor reactions. To assess the tendency to game computer addiction, we used the following methods: clinical screening diagnostics of addictive and addictive behavior by I.S. Lukyantseva, V.A. Ruzhenkov; Internet Gaming Disorder Pontes, O. Kiraly, Z. Demetrovics, M.D. Griffiths (adapted by A.A. Petrova, N.B. Chernyak); screening diagnostics of computer gambling addiction L.N. Yurieva, T.Yu. Bolbot.

Results. As a result of the study, we identified the features of oculomotor reactions that are characteristic of people with different experience in gaming (gamers, e-sportsmen who do not have experience in gaming), and analyzed their relationship with a tendency to computer gaming addiction.

We have identified the most significant areas of interest for assessing oculomotor reactions (the area of control of the game action, the area of expectation of the game action, the peripheral area). A connection was found between the level of propensity for gaming computer addiction and the number and duration of fixations on stimuli containing gaming achievements and screenshots of eSports disciplines (Dota2, CS:GO, Hearthstone).

Conclusion. The results obtained will make it possible to create guidelines for the selection of static images of a certain structure, as well as to develop a hardware method for diagnosing a tendency to game computer addiction.

Keywords: propensity for gaming computer addiction; oculography; oculomotor reactions; hardware methods.

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

For citation: Kaydalova D.A., Kuznetsova A.A., Nikitina E.A. Peculiarities of eye Motor Reactions During the Perception of Static Images in Boys and Girls with a Bend to Computer Gaming Dependence. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 164–175 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-164-175>.

Received 15.09.2023

Accepted 28.10.2023

Published 23.12.2023

Введение

Проблема зависимого поведения – одна из наиболее актуальных проблем современного общества [1]. По результатам симпозиума Группы Помпиду, посвященного выработке эффективных решений для профилактики и лечебно-реабилитационного процесса зависимостей XXI века, был отмечен рост количества не только химических (алкогольной, наркотической), но и нехимических зависимостей (игровой, сетевой). Говоря об игровой зависимости, мы сталкиваемся с проблемой определения состояния личности в континууме «нормопатология» [2]. С 2016 года киберспорт официально внесен во Всероссийский реестр видов спорта¹. Мы можем наблюдать популяризацию киберспорта среди молодежи: ведущие вузы страны проводят игровые соревнования, российские игроки занимают призовые места в турнирах различного уровня. Сегодня, по данным аналитических агентств, насчитывается более 2.5 млрд игроков во всем мире [3]. По данным Unity Technologies на фоне пандемии число пользователей компьютерных игр в мире выросло с начала 2020 года почти на 50% и продолжает расти даже после смягчения карантинных мер [4]. В связи с актуальностью проблемы игровой компьютерной зависимости значимым представляется вопрос об эффективности существующих методов выявления склонности к игровой

компьютерной зависимости, их применимости по отношению к современному обществу [5, 6, 7]. Проведенный нами анализ диагностических материалов позволяет сделать вывод, что в настоящее время существует крайне мало современных и объективных методов диагностики склонности к игровой компьютерной зависимости. Использование аппаратных методов, на наш взгляд, – эффективный способ решения имеющегося дефицита. Окулография (eyetracking) – технология контроля движения глаз, отслеживающая совокупность произвольных и произвольных элементарных параметров движений глаз (фиксации, саккады, микро-саккады и т.д.), стратегию перемещения взора во время выполнения когнитивной задачи [8]. На основе анализа зарегистрированных окулографических параметров мы можем раскрыть реакции на личностно значимые изображения-стимулы, исключить вероятность ложных социально одобряемых ответов (так как глазодвигательная активность тесно связана с когнитивной составляющей процесса сокрытия информации), получить представление о процессе принятия решения [9, с. 43]. Исследование публикационной активности по проблеме выявления особенностей глазодвигательных реакций при восприятии в зарубежной и отечественной литературе подтверждает актуальность изучения указанной темы. Наше исследование способствует расширению теоретического знания в области когнитивной психологии, психодиагностики и психологии отклоняющегося поведения.

Центральной гипотезой данного исследования является предположение о наличии особенностей глазодвигательных реакций при восприятии статичных изображений у юношей и девушек и их связи с опытом игрового действия и

¹ О признании и включении во Всероссийский реестр видов спорта спортивных дисциплин, видов спорта и внесении изменений во Всероссийский реестр видов спорта: приказ Минспорта России от 20.09.2021 № 714: зарегистрирован в Минюсте России 08.10.2021 № 65342 // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2008. № 30. Ст. 3616. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_397428/

склонностью к игровой компьютерной зависимости.

Цель исследования. Выявить особенности глазодвигательных реакций при восприятии статичных изображений у юношей и девушек со склонностью к игровой компьютерной зависимости.

Объект исследования: особенности глазодвигательных реакций.

Предмет исследования: особенности глазодвигательных реакций при восприятии статичных изображений у юношей и девушек со склонностью к игровой компьютерной зависимости.

Методика

Участники исследования. Выборку составили 43 студента ФГБОУ ВО КГМУ Минздрава России, среди которых 7 девушек и 36 юнош, средний возраст испытуемых 20 ± 0.6 лет. В экспериментальную группу вошли 17 студентов-геймеров, из них 14 юношей и 3 девушки, и 13 киберспортсменов, из них 12 юношей и 1 девушка. Группы были сформированы на основании опыта игрового действия и факта членства (или его отсутствия) в киберспортивной команде. В качестве контрольной группы выступили студенты, не имеющие опыта игрового действия (13 человек, из них 10 юношей и 3 девушки). Подбор респондентов для проведения экспериментального исследования осуществлялся с помощью анкетирования.

Процедура исследования. На первом этапе исследования мы проводили отбор и распределение испытуемых по группам на основании анкетирования, исследовали склонность к игровой компьютерной зависимости с помощью психодиагностических методик: клиническая скрининг-диагностика аддиктивного и зависимого поведения И.С. Лукьянцевой, В.А. Руженкова [10], Internet Gaming Disorder Н.М. Pontes, О. Kiraly, Z. Demetrotics, M.D. Griffiths (адапт. А.А. Петрова, Н.Б. Черняк) [11, 12], скрининговая

диагностика игровой компьютерной зависимости Л.Н. Юрьевой, Т.Ю. Ботьбот [13].

На втором этапе мы предъявляли статичные изображения-стимулы, используя программно-аппаратный комплекс оценки структурно-динамических параметров глазодвигательных реакций GP3 Gazepoint. Структурные параметры оценивались на основании количества фиксаций (количество остановок зрачка на выделенных нами областях интереса изображений-стимулов). Динамические параметры оценивались на основании латентного периода фиксаций (разница между временем начала предъявления тестового стимула на экране и временем первой фиксации) и продолжительности фиксаций (разница между временем фиксации на определенной точке и временем, когда глаз покидает эту точку) [14, 15].

Стимульный материал для окулографа составили 16 статичных цветных изображений, между которыми предъявлялось фоновое интерферирующее изображение голубого цвета [16]. В качестве изображений-стимулов использовались снимки экрана (скриншоты) компьютерных игр: киберспортивные дисциплины (Dota2, CS:GO, Hearthstone) и компьютерные игры, наиболее часто упоминаемые респондентами в анкетах; изображения с игровыми терминами, а также новостными сводками с рекламными баннерами игрового характера. Время предъявления: 10 секунд изображение-стимул, 5 секунд – интерферирующее изображение, общее время предъявления – 3.5 минуты.

Подбор стимульного материала осуществлялся при помощи метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступали киберспортсмены (табл.1). Отобранные изображения использовались в пилотажном исследовании, по результатам которого были включены в основной набор изображений-стимулов.

Таблица 1. Критерии подбора стимульного материала на основе метода экспертных оценок**Table 1.** Criteria for the selection of incentive material based on the method of expert assessments

Критерии	Вопросы
Игры	Какие игры входят в перечень турнирных дисциплин в киберспортивных соревнованиях? В каких играх у киберспортивной команды КГМУ есть достижения?
Тип изображений	Какие сюжеты в большей степени отражают суть игры?
Области интереса	Какие элементы игрового экрана дают сведения, необходимые для победы в соревнованиях? В каких областях экрана находятся важные игровые объекты? Все ли значимые игровые объекты находятся на экране постоянно?
Качество, четкость и контрастность	Имеют ли значение качество, четкость и контрастность изображений?

Для регистрации окулографических параметров нами были выделены специфические области интереса на стимулах, содержащих скриншоты киберспортивных дисциплин: область управления игровым действием, область ожидания игрового действия, периферическая область. Под областью управления игровым действием мы понимаем интерфейс (внутриигровые информационные панели) [17]. Под областью ожидания игрового действия мы понимаем динамичные элементы экрана, в которых обычно появляется противник, находится мини-карта и др. Это элементы игрового экрана, которые имеют значение для отслеживания изменений игровой ситуации. Их особенность – постоянная изменчивость. Под периферической областью мы подразумеваем фоновые элементы, которые не несут игровой информации.

Методики и аппаратура. Для решения поставленных задач мы использовали программно-аппаратный комплекс оценки глазодвигательных реакций GP3 Gazepoint – исследовательский айтрекер, использующий камеру машинного зрения 60 Гц в основе своей системы визуализации и обработки изображений. Он включает программное обеспечение, состоящее из программ Gazepoint Control и Gazepoint Analysis, которые позволяют совершать настройку (калибровку), оформлять и

проводить исследование, регистрировать и выгружать полученные данные.

Регистрация показателей. После фиксации глазодвигательных реакций на выделенных областях интереса мы можем получить следующие параметры: количество испытуемых, просмотревших конкретную область интереса; время до первого просмотра конкретной области интереса (латентный период фиксации); время, потраченное на просмотр области интереса (продолжительность фиксации); процент от общего времени, потраченного на просмотр конкретной области интереса; количество испытуемых, которые смотрели на область интереса более одного раза. Полученные данные могут быть экспортированы в различных форматах, включая неподвижные изображения, видеозапись траектории движения взгляда, тепловые карты и числовые данные в формате CSV.

Статистические критерии. На этапе выбора методов статистической обработки, ее проведения и интерпретации результатов мы пользовались программой Statistica 8.0.

При обработке полученных данных мы рассчитывали числовые характеристики распределения измеренных признаков:

а) меры центральной тенденции (среднее);

б) меры изменчивости (стандартное отклонение, минимум, максимум).

В качестве методов сравнения признаков между группами был выбран критерий равенства медиан Н–Краскела–Уоллиса и критерий значимости различий U-Манна–Уитни (для групп геймеров и киберспортсменов).

В качестве метода выявления корреляционной связи между структурными и динамическими параметрами глазодвигательных реакций (количество и продолжительность фиксаций взгляда) и уровнем склонности к игровой компьютерной зависимости, определенным на основании психодиагностических методик, был выбран коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Значимыми результатами считались показатели $p \leq 0.05$.

Результаты и обсуждение

В результате сравнения уровня склонности к игровой компьютерной зависимости в группах геймеров, киберспортсменов и людей, не имеющих опыта игрового действия, обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости общего значения методики IGD-20 Test, а также показателей её шкал: выраженность, изменения настроения и возобновление симптоматики.

На основании анализа полученных данных мы можем сделать вывод, что респонденты группы геймеров имеют более высокий уровень склонности к игровой компьютерной зависимости. Для киберспортсменов характерна мотивация достижения. Игра для указанной группы является средством получения желаемого – чувства удовлетворения от победы и ощущения превосходства над противником. Второстепенным мотивом игровой деятельности для киберспортсменов выступает общение и взаимодействие. Кроме того, по результатам клинической беседы установлено, что для киберспортсменов свойственно относиться к игровому процессу как к необходимости: часть респондентов группы заявили о желании сократить время, проводимое в игре. Однако подготовка

к соревнованиям требует тренировки навыка игрового действия, из-за чего уменьшить время игрового сеанса не представляется возможным. На наш взгляд, указанный факт является причиной повышения показателей по шкале возобновление симптоматики IGD-20 Test. Для геймеров сам процесс игры сопровождается сильными эмоциями [18]. Игра для указанной группы сопровождается изменениями настроения: невозможность поиграть вызывает резкие негативные эмоции, тогда как вход в игровое пространство сопровождается эмоциональным подъемом и чувством удовольствия, которые ложатся в основу увеличения продолжительности игрового сеанса и возвратов в игру. Респонденты-геймеры предпочитают игры с «открытым» миром, возможностью создания внешности и истории персонажа, выбора роли и т.д. В результате чего происходит более глубокое, чем в группе киберспортсменов, погружение в игровое пространство, которое становится причиной увеличения проводимого в игре времени и эскапизма [19].

В результате анализа структурного параметра «количество фиксаций» в исследуемых группах получены результаты, свидетельствующие о высокозначимых различиях на стимулах, содержащих скриншоты киберспортивных дисциплин, в частности – в области управления игровым действием и ожидания игрового действия, области невыполненных и не до конца выполненных достижений. Для уточнения полученных данных, мы провели сравнение параметра «количество фиксаций» в группах геймеров и киберспортсменов, где также обнаружили значимые различия.

По нашему мнению, полученный результат обусловлен высоким уровнем автоматизированности игрового действия киберспортсменов, навыком постоянного контроля игрового поля и игровой ситуации, который позволяет организовать эффективное групповое взаимодействие на основе обмена информацией и в результате достичь победы в игре. Анализ количества фиксаций группы геймеров позволяет сделать вывод о поверхностном восприятии игровой ситуации, несистемном восприя-

тии значимых игровых элементов, что, на наш взгляд, свидетельствует о неосведомленности респондентов, небольшом опыте игрового действия, который, в свою очередь, связан с личными игровыми предпочтениями испытуемых указанной группы.

В результате анализа динамического параметра «латентный период фиксации» в исследуемых группах получены различия на высоком уровне статистической значимости. Значимые различия латентного периода фиксации выявлены при просмотре стимулов, содержащих логотипы компьютерных. На высоком уровне статистической значимости обнаружены различия латентного периода фиксации на областях управления игровым действием, ожидания игрового действия изображений-стимулов со скриншотами киберспортивных дисциплин. Высокозначимые различия получены при сравнении латентного периода фиксации в группах геймеров и киберспортсменов. В группе киберспортсменов наблюдается меньшее среднее значение латентного периода фиксации на областях интереса стимулов, содержащих скриншоты киберспортивных дисциплин, что, на наш взгляд, связано с навыком оценки игровой ситуации, соревновательным характером игровой деятельности и необходимостью быстрого принятия решения в режиме ограниченного времени, в результате чего, значимые для победы области просматриваются в начале игрового действия и систематически оцениваются на протяжении всей игры. Геймеры, не имеющие таких навыков, фиксируют взгляд на указанных областях значительно позже, что снижает продуктивность их игровой деятельности.

Обратим внимание на тот факт, что среднее значение латентного периода фиксации при восприятии областей интереса с игровыми рекламными баннерами в группе людей, не имеющих опыта игрового действия, больше, чем в группах киберспортсменов и геймеров. При этом анализ показателей в группе геймеров свидетельствует о стремлении респондентов указанной группы игнорировать область с рекламой. Проведенная после исследования клиническая беседа показала высокий уровень непроиз-

вольного запоминания, так как отсрочено геймеры воспроизводили именно рекламную информацию.

В результате анализа динамического параметра «продолжительность фиксации» в исследуемых группах получены данные, свидетельствующие о наличии различий на высоком уровне статистической значимости, а именно на всех областях интереса стимулов со скриншотами киберспортивных дисциплин, а также области невыполненных и не до конца выполненных достижений. Полученные результаты, по нашему мнению, связаны с частыми возвратами к обозначенным областям для постоянного контроля игровой ситуации и оценки происходящего в игре. Частый просмотр областей приводит к увеличению общего времени фиксации.

В результате сравнения параметра «продолжительность фиксации» в группах геймеров и киберспортсменов также обнаружены значимые различия, что, по нашему мнению, связано с высоким уровнем автоматизированности игрового действия киберспортсменов.

Среднее значение продолжительности фиксации на стимулах, содержащих информацию об игровых достижениях, больше в группе киберспортсменов. Полученный результат подтверждает большую заинтересованность в выполнении заданий и достижении успеха у испытуемых указанной группы. При этом средняя продолжительность фиксации на невыполненных или не полностью выполненных достижениях больше, чем на выполненных, что, на наш взгляд, свидетельствует о более выраженной, по сравнению с другими группами, мотивации достижения.

Обнаружены значимые различия продолжительности фиксации при просмотре областей, содержащих новостные сводки. Среднее значение продолжительности фиксации на областях, содержащих баннеры с игровой рекламой, в группе людей, не имеющих опыта игрового действия, меньше, чем в группах геймеров и киберспортсменов. Полученный результат, на наш взгляд, свидетельствует о незаинтересованности указанной группы в информа-

ции игрового характера и подтверждает отсутствие опыта игрового действия.

При восприятии изображений, содержащих образы игровых персонажей, среднее значение продолжительности фиксации на мужских образах в группе киберспортсменов больше, чем в группе геймеров. Полученные результаты, на наш взгляд, связаны с особенностями опыта игрового действия и характером игры (например, в игре CS:GO действие осуществляется «от первого лица», т.е. игрок не видит образа персонажа, а смотрит на ситуацию «своими глазами»). По результатам проведенной после исследования беседы мы можем сделать вывод, что 75% геймеров предпочитают играть за игровых персонажей не своего пола.

При исследовании корреляционной связи структурно-динамических параметров глазодвигательных реакций и склонности к игровой компьютерной зависимости в группах геймеров, киберспортсменов и людей, не имеющих опыта игрового действия, получены следующие результаты.

В группе киберспортсменов обнаружена положительная корреляция между ежедневным количеством игровых часов и количеством и продолжительностью фиксации взгляда на областях ожидания игрового действия (0.641450), управления игровым действием (0.587030) стимулов, содержащих скриншоты CS:GO, а также области управления игровым действием стимулов, содержащих скриншоты Dota2 (0.679618). В группе геймеров обнаружена отрицательная корреляция при оценке указанных показателей (-0.570424, - 0.632459, - 0.527693 соответственно). Полученный результат позволяет сделать вывод, что увеличение игрового времени для киберспортсменов приводит к улучшению качества их игровой деятельности. Речь идет о тренировке стратегической оценки игровой ситуации и формировании навыка систематического контроля происходящего в игре, которые становятся привычным игровым действием указанной группы. Увеличение игрового времени у геймеров не улучшает эффективность их игровой деятельности, которая носит несистематизированный ха-

рактер, из-за чего указанные области интереса не попадают в их поле зрения или не оцениваются игроками этой группы целенаправленно.

С этим же, на наш взгляд, связана отрицательная корреляция (-0.555558) между ежедневным количеством игровых часов и количеством фиксации на периферических областях стимулов со скриншотами киберспортивных дисциплин в группе киберспортсменов. В группе геймеров обнаружена положительная корреляция (0.588272) при оценке взаимосвязи указанных показателей.

Нами также обнаружены единичные корреляционные связи в каждой из исследуемых групп.

В группе геймеров обнаружены положительные корреляции между склонностью к игровой компьютерной зависимости по методике «Клиническая скрининг-диагностика аддиктивного и зависимого поведения» и количеством фиксации на периферических областях скриншотов киберспортивных дисциплин «Dota2» (0.589104) и «Hearthstone» (0.490911), а также продолжительностью фиксации на периферических областях скриншотов киберспортивных дисциплин «CS:GO» (0.590291), «Dota2» (0.700378) и «Hearthstone» (0.573289). По нашему мнению, это связано с опытом игрового действия указанной группы. Геймеры отдают предпочтение периферической области, на наш взгляд, из-за преобладающей игровой мотивации – мотива погружения, предполагающей предпочтение повествовательных игр, не имеющих соревновательного компонента. У них отсутствует необходимость постоянного контроля конкретных областей экрана. В группе геймеров также выявлены положительные корреляционные связи между склонностью к игровой компьютерной зависимости по методике «Клиническая скрининг-диагностика аддиктивного и зависимого поведения» и количеством фиксации на областях интереса, содержащих игровую рекламную информацию (0.516826) и образы женских игровых персонажей (0.492021), а также продолжи-

тельностью фиксаций на областях, изображающих мужские (-0.512470) и женские (0.572598) образы игровых персонажей. Положительная связь склонности к игровой компьютерной зависимости и количества фиксаций на областях с женскими игровыми персонажами, на наш взгляд, является специфичной для группы геймеров. Респонденты указанной группы в ситуации выбора предпочитают играть за персонажей противоположного пола (данные получены в ходе клинической беседы). Указанный факт мы связываем с фактором «погружение» по Н. Йи, в частности мотивом «ролевая игра» (role-playing), описываемой как возможность стать тем, кем ты не являешься, принять роль другого (изменение внешности, пола, характера) [20]. Нами также выявлена отрицательная корреляция между склонностью к игровой компьютерной зависимости по методике «Клиническая скрининг-диагностика аддиктивного и зависимого поведения» и областями игровых достижений (-0.533578). На наш взгляд, это специфический показатель группы, связанный с характером их игрового действия и низким уровнем мотива достижения.

В группе киберспортсменов обнаружена отрицательная корреляция между склонностью к игровой компьютерной зависимости по методикам «Клиническая скрининг-диагностика аддиктивного и зависимого поведения» (-0.589167), «Скрининговая диагностика игровой компьютерной зависимости» (-0.599449 и -0.719851), IGD-20 Test (-0.5620695 и -0.789547) и количеством и продолжительностью фиксаций на стимулах, содержащих скриншоты киберспортивных дисциплин «Hearthstone» (область ожидания игрового действия). Можем отметить отрицательную корреляцию между ежедневным количеством игровых часов и продолжительностью фиксаций на периферических областях скриншотов киберспортивных дисциплин «CS:GO» (-0.620431) и «Hearthstone» (-0.622495). Мы связываем это с развитием навыка эффективной оцен-

ки игровой ситуации, которое позволяет систематически (а значит и более продолжительно) оценивать значимые области экрана. На наш взгляд, это специфические показатели указанной группы, связанные с отношением киберспортсменов к игре (восприятию её как профессиональную сферу, а не только источник удовольствия) и опытом игрового действия, позволяющим выделять, оценивать и контролировать значимые для победы области. Нами выявлены положительные корреляции между общим количеством игровых часов и продолжительностью фиксаций на областях интереса, содержащих игровые достижения (0.582873). При этом продолжительность фиксаций на области игровых достижений отрицательно коррелирует со склонностью к игровой компьютерной зависимости по методике «Скрининговая диагностика игровой компьютерной зависимости» (-0.675010). Мы можем сделать вывод, что, несмотря на увеличение игрового времени, не происходит роста склонности к игровой компьютерной зависимости. На наш взгляд, это объясняется характером игровой деятельности киберспортсменов и связано с мотивом достижения, который, согласно Н. Йи (N. Yee), специфичен для указанной группы.

Выводы

Подводя итог вышесказанному, мы можем сделать вывод, что окулография действительно может выступать как эффективный и наиболее объективный метод диагностики в современных психологических исследованиях. Для исследования склонности к игровой компьютерной зависимости нами были выделены наиболее значимые для оценки глазодвигательных реакций области интереса (область управления игровым действием, область ожидания игрового действия, периферическая область) и за счет этого выделены особенности глазодвигательных реакций, характерные для людей, имеющих различный опыт игрового действия (геймеры, киберспортсмены, не имеющие опыта игрового

действия). Обнаруженная связь уровня склонности к игровой компьютерной зависимости с количеством и продолжительностью фиксаций на стимулах, содержащих игровые достижения и скриншоты киберспортивных дисциплин (Dota2, CS:GO, Hearthstone), позволит нам создать методи-

ческие рекомендации по подбору статичных изображений определенной структуры для использования в окулографических исследованиях зависимости, а также разработать аппаратную методику диагностики склонности к игровой компьютерной зависимости.

Список литературы

1. Бозаджиев В.Л. Психология электронных аддикций. Теоретические и прикладные проблемы науки о человеке и обществе: социальный, правовой, экономический аспекты / под общ. ред. М.В. Посновой. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2020. С. 127-149.
2. Tejeiro Salguero R.A., Moran R.M. Bersabe Measuring problem video game playing in adolescents // *Addiction*. 2002. № 97 (12). P. 1601-1606.
3. Weiss T. Fulfilling the Needs of eSports Consumers: A Uses and Gratifications Perspective // 24th Bled eConference eFuture: Creating Solutions for the Individual. Organizations and Society. 2011.
4. Improved Shader and Texture Level of Detail Using Ray Cones. Unity. URL: <https://unity.com/ru/publications>.
5. Game Addiction Scale Assessment Through a Nationally Representative Sample of Young Adult Men: Item Response Theory Graded-Response Modeling / Y. Khazaal, K. Breivik, J. Billieux, D. Zullino, G. Thorens, S. Achab, G. Gmel, A. Chatton // *JMed Internet Res*. 2018. № 20 (8).
6. Müller K.W., Wölfling K. Computerspiel und Internetsucht: Diagnostik, Phänomenologie, Pathogenese und Therapie // *Suchttherapie*. 2011. № 12 (2). P. 57-63.
7. An international consensus for assessing internet gaming disorder using the new DSM-5 approach / N.M. Petry, F. Rehbein, D.A. Gentile et al // *Addiction*. 2014. №. 109. P. 1399-1406.
8. Барабанщиков В.А. Окуломоторная активность человека как предмет и метод психологического исследования // *Айтрекинг в психологической науке и практике* / отв. ред. В. А. Барабанщиков. М.: Когито-Центр, 2015. С. 15-34.
9. Огнев А.С., Петровский В.А., Лихачева Э.В. Окулометрические проявления психологических установок респондентов в отношении восприятия визуального контента // *Серия «Человек в современном мире». Психологические науки*. 2018. С. 41-48.
10. Лукьянцева И.С., Руженков В.А. Клиническая скрининг-диагностика аддиктивного и зависимого поведения. Белгород: ООО «ЭПИЦЕНТР», 2016. 64 с.
11. Петров А.А., Черняк Н.Б. Валидизация русскоязычной версии опросника Internet Gaming Disorder – 20 Test // *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*. 2019. № 1 (102). С. 71-78.
12. Ten-Item Internet Gaming Disorder Test (IGDT-10): Measurement invariance and cross-cultural validation across seven language-based samples / O. Kiraly, B. Bóthe, J. Ramos-Diaz, A. Rahimi-Movaghar, K. Lukavska et al // *Psychol Addict Behav*. 2019. № 33 (1). P. 91-103.
13. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости // Патент на изобретение (11) 72366 А (51) 7 G09B3/00, G09B3/08, G09B3/00, A61B10/00. 15.02.2005. Бюл. №2.
14. Огнев А.С., Николаева Л.П., Лихачева Э.В. Айтрекеры в окулометрической психодиагностике. М.: Издательство «Спутник +», 2020. 134 с.
15. Visualization of Eye Tracking Data: A Taxonomy and Survey Blascheck / T. Kurzhals, K. Raschke, M. Burch, M. Weiskopf et al // *Computer Graphics Forum*. 2017. № 36 (8). P. 260-284.
16. Никишина В.Б., Запесоцкая И.В. Ассоциативный эксперимент в диагностике состояния зависимости: концептуальный аспект // *Ученые записки российского государственного социального университета*. 2012. №2 (102). С. 158-162.
17. Yilmaz E., Griffiths M.D., Kan A. Development and Validation of Videogame Addiction Scale for Children (VASC) // *Int J Ment Health Addict*. 2017. № 15 (4). P. 869-882.

18. Лурия А.Р. Диагностика следов аффекта // Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
19. Кочетков Н.В. Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 1. С. 27-54.
20. The unbearable likeness of being digital: the persistence of nonverbal social norms in online virtual environments / N. Yee, J.N. Bailenson, M.U. Chang, D. Merget // *CyberPsychology and Behavior*. 2007. № 10 (1). P. 115-121.
21. Effects of a manualized short-term treatment of internet and computer game addiction (STICA): study protocol for a randomized controlled trial / S. Jäger, K.W. Müller, C. Ruckes et al // *Trials*. 2012. № 13. P. 43.
22. Yee N. Motivations for Play in Online Games // *CyberPsychology and Behavior*. 2007. № 9 (6). P. 772-775.

References

1. Bozadzhiev V.L. *Psihologiya elektronnyh addikcij. Teoreticheskie i prikladnye problemy nauki o cheloveke i obshchestve: social'nyj, pravovoj, ekonomicheskij aspekty* [Psychology of electronic addictions. Theoretical and applied problems of the science of man and society: social, legal, economic aspects]; ed. by M.V. Posnovoj. Petrozavodsk, Mezhdunarodnyj centr nauchnogo partnerstva "Novaya Nauka" Publ., 2020, pp. 127-149.
2. Tejeiro Salguero R.A. Moran R.M. Bersabe. Measuring problem video game playing in adolescents. *Addiction*, 2002, no. 97 (12), pp. 1601–1606.
3. Weiss T. *Fulfilling the Needs of eSports Consumers: A Uses and Gratifications Perspective*. 24th Bled eConference eFuture: Creating Solutions for the Individual. Organizations and Society, 2011.
4. Improved Shader and Texture Level of Detail Using Ray Cones. Unity. Available at: <https://unity.com/ru/publications> (accessed 21.10.2021).
5. Khazaal Y., Breivik K., Billieux J., Zullino D., Thorens G., Achab S., Gmel G., Chatton A. Game Addiction Scale Assessment Through a Nationally Representative Sample of Young Adult Men: Item Response Theory Graded-Response Modeling. *JMed Internet Res*, 2018, no. 20 (8).
6. Müller K.W., Wölfling K. Computerspiel und Internetsucht: Diagnostik, Phänomenologie, Pathogenese und Therapie. *Suchttherapie*, 2011, no. 12 (2), pp. 57-63.
7. Petry N.M., Rehbein F., Gentile D.A., eds. An international consensus for assessing internet gaming disorder using the new DSM-5 approach. *Addiction*, 2014, no. 109, pp. 1399-1406.
8. Barabanshchikov V.A. [Oculomotor activity of a person as a subject and method of psychological research]. *Ajtreking v psihologicheskoy nauke i praktike* [Eyetracking in psychological science and practice]; ed. by V. A. Barabanshchikov. Moscow, Kogito-Centr Publ., 2015, pp. 15-34. (In Russ.).
9. Ognev A.S., Petrovskij V.A., Lihacheva E.V. Okulometricheskie proyavleniya psi-hologicheskikh ustanovok respondentov v otnoshenii vospriyatiya vizual'nogo kontenta [Oculometric manifestations of respondents' psychological attitudes towards the perception of visual content]. *Seriya "Chelovek v sovremennom mire". Psihologicheskie nauki = The series "Man in the modern world". Psychological Sciences*, 2018, pp. 41-48.
10. Luk'yanceva I.S., Ruzhenkov V.A. *Klinicheskaya skринing-diagnostics addiktivnogo i zavisimogo povedeniya* [Clinical screening diagnostics of addictive and dependent behavior]. Belgorod, 2016. 64 p.
11. Petrov A.A., Chernyak N.B. Validizaciya russkoyazychnoj versii oprosnika Internet Gaming Disorder – 20 Test [Validation of the Russian version of the Internet Gaming Disorder – 20 Test questionnaire]. *Sibirskij vestnik psikiatrii i narkologii = Siberian Bulletin of Psychiatry and Narcology*, 2019, no. 1 (102), pp. 71–78.
12. Kiraly O., Bőthe B., Ramos-Diaz J., Rahimi-Movaghar A., Lukavska K., eds. Ten-Item Internet Gaming Disorder Test (IGDT-10): Measurement invariance and cross-cultural validation across seven language-based samples. *Psychol Addict Behav*, 2019, no. 33 (1), pp. 91-103.
13. Yur'eva L.N., Bol'bot T.Yu. Spособ skринingovoj diagnostiki komp'yuternoj zavisimosti [A method for screening diagnosis of computer addiction]. Patent na izobretenie [A patent for an invention (11) 72366 A (51) 7 G09B3/00, G09B3/08, G09B3/00, A61V10/00. 15.02.2005. Byul. №2].

14. Ognev A.S., Nikolaeva L.P., Lihacheva E.V. *Ajtrekery v okulometricheskoj psi-hodiagnostike* [Eye trackers in oculometric psychodiagnosics]. Moscow, Sputnik + Publ., 2020. 134 p.
15. Kurzahls T., Raschke K., Burch M., Weiskopf M., eds. Visualization of Eye Tracking Data: A Taxonomy and Survey Blascheck. *Computer Graphics Forum*, 2017, no. 36 (8), pp. 260–284.
16. Nikishina V.B., Zapesockaya I.V. Associativnyj eksperiment v diagnostike sostoyaniya zavisimosti: konceptual'nyj aspekt [Associative experiment in the diagnosis of addiction: a conceptual aspect]. *Uchenye zapiski rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta = Scientific notes of the Russian State Social University*, 2012, no. 2 (102), pp. 158–162.
17. Yilmaz E., Griffiths M.D., Kan A. Development and Validation of Videogame Addiction Scale for Children (VASC). *Int J Ment Health Addict*, 2017, no. 15 (4), pp. 869–882.
18. Luriya A.R. Diagnostika sledov affekta [Diagnosis of traces of affect. Conjugate motor technique and its application in the study of affective reactions]. *Psihologiya emocij* [Psychology of emotions]; ed. by V. K. Vilyunasa, Yu.B. Gippenreijer. Moscow, Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 288 p.
19. Kochetkov N.V. Internet-zavisimost' i zavisimost' ot komp'yuternyh igr v trudah otechestvennyh psihologov [Internet addiction and dependence on computer games in the works of Russian psychologists]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020, vol. 11, no. 1, pp. 27–54.
20. Yee N., Bailenson J.N., Chang M.U., Merget D. The unbearable likeness of being digital: the persistence of nonverbal social norms in online virtual environments. *CyberPsychology and Behavior*, 2007, no. 10 (1), pp. 115–121.
21. Jäger S., Müller K.W., Ruckes C. eds. Effects of a manualized short-term treatment of internet and computer game addiction (STICA): study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 2012, no. 13. P. 43.
22. Yee N. Motivations for Play in Online Games. *CyberPsychology and Behavior*, 2007, no. 9 (6), pp. 772–775.

Информация об авторах / Information about the Authors

Кайдалова Дарья Алексеевна, медицинский психолог, ОБУЗ «Областная клиническая наркологическая больница», г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: d.kaidalova.neuropsych@gmail.com

Darya A. Kaidalova, Medical Psychologist, "Regional Clinical Narcological Hospital", Kursk region, Kursk, Russian Federation,
e-mail: d.kaidalova.neuropsych@gmail.com

Кузнецова Аlesia Анатольевна, кандидат психологических наук, проректор по воспитательной работе, социальному развитию и связям с общественностью, зав. кафедрой психологии здоровья и нейропсихологии, Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Alesya A. Kuznetsova, Candidate of Sciences (Psychological), Vice-Rector for Educational Work, Social Development and Public Relations, Head of the Department of Health Psychology and Neuropsychology, Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Никитина Елена Александровна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой коммуникологии и психологии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: eanikitina72@mail.ru

Elena A. Nikitina, Candidate of Sciences (Psychological), Head of Communicative and Psychological Science Department, State Southwest University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: eanikitina72@mail.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 159.99

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-176-189>

Развитие лидерских способностей будущих конфликтологов в условиях вуза (социально-психологический аспект)

Т.В. Иванова¹✉, Н.Н. Ананьева¹¹Юго-Западный государственный университет

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

✉ e-mail: mk473942@yandex.ru

Резюме

Актуальность данного исследования связана с важностью использования потенциала лидерства в процессе освоения студентами-конфликтологами профессиональных компетенций.

Цель нашей работы заключается в теоретико-экспериментальном исследовании лидерских способностей и возможностей их развития у будущих конфликтологов в условиях освоения практической профессиональной деятельности на базе Учебно-практического центра конфликторазрешения Юго-Западного государственного университета (УПЦК ЮЗГУ).

Методика «Потребность в достижении цели» (Ю. Орлов), «Методика диагностики мотивации для достижения успеха» (Т. Элерса), «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)» (И. Сенин), методика «Коммуникативные и организаторские способности (КОС-2)» (В. Синяевский, Б. Федоришин), методика «Стиль саморегуляции поведения» (В. Моросанова), тест на эмоциональный интеллект «ЭМИН» (Д. Люсин), t-критерий Стьюдента для случая зависимых выборок.

Результаты. В процессе эмпирического исследования было выявлено, что в результате освоения практической профессиональной деятельности в УПЦК ЮЗГУ студенты демонстрируют: направленность на новые достижения и цели, высокий уровень потребности самореализации, наличие значимости профессиональной деятельности, что подтверждает развитие мотивационно-ценностного компонента лидерских способностей; рост коммуникативных и организаторских способностей, позволяющих активно осуществлять управленческую деятельность в аспекте командообразования, управления конфликтами, временем и эффективной коммуникации, свидетельствует о развитии интегративно-деятельного компонента лидерских способностей; увеличение показателей, связанных со способностью определять цели, разрабатывать стратегии, принимать решения, подтверждает положительную динамику в развитии направленно-деятельного компонента лидерских способностей; положительные изменения способности к дифференциации и управлению собственными эмоциями, к распознаванию эмоций других людей и способности влиять на них говорят о развитии эмоционально-рефлексивного компонента лидерских способностей.

Теоретический анализ исследуемых источников позволил выделить в структуре лидерских способностей будущего конфликтолога мотивационно-ценностный, интегративно-деятельностный, направленно-деятельный, эмоционально-рефлексивный компоненты. Их практическая актуализация становится возможной при использовании специально созданных внешних социальных условий и факторов, реализуемых в деятельности УПЦК ЮЗГУ. К ним относятся: программы обучения эффективной коммуникации и навыкам ораторского мастерства, аргументации и убеждения, активного слушания, рефлексивного общения; техники воздействия, влияния и убеждения; методы и технологии управления конфликтами, нейтрализации их деструктивных последствий и др.

Ключевые слова: лидерские способности; студент; конфликтолог; социально-психологические условия.

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

Для цитирования: Иванова Т.В., Ананьева Н.Н. Развитие лидерских способностей будущих конфликтологов в условиях вуза (социально-психологический аспект) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 176-189. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-176-189>.

Статья поступила в редакцию 21.10.2023

Статья подписана в печать 13.11.2023

Статья опубликована 23.12.2023

Development of Leadership Abilities of Future Conflictologists in University Conditions (Socio-Psychological Aspect)

Tatiana V. Ivanova¹✉, Natalia N. Ananyeva¹

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

✉ e-mail: mk473942@yandex.ru

Abstract

The purpose of the study. The relevance of this study is related to the importance of using the potential of leadership in the process of mastering professional competencies by students-conflictologists.

The purpose of our work is a theoretical and experimental study of leadership abilities and the possibilities of their development in future conflictologists in the conditions of mastering practical professional activity on the basis of the Educational and Practical Center for Conflict Resolution of Southwestern State University (UPCC Southwestern State University).

Methods. Methodology «The need to achieve a goal» (Yu. Orlov), «Methodology for diagnosing motivation for success» (T. Ehlers), «Questionnaire of terminal values (Father)» (I. Senin), methodology «Communicative and organizational abilities (KOS-2)» (V. Sinyavsky, B. Fedorishin), methodology «Style of self-regulation of behavior» (V. Morosanova), emotional intelligence test «EmIn» (D. Lyusin), Student's t-criterion for the case of dependent samples.

Results. In the process of empirical research, it was revealed that as a result of mastering practical professional activity UPCC Southwestern State University, students demonstrate a focus on new achievements and goals, a high level of self-realization needs, the importance of professional activity, which confirms the development of the motivational and value component of leadership abilities.

The growth of students' communicative and organizational abilities, which allow them to actively carry out managerial activities in the aspect of team building, conflict management, time and effective communication, indicates the development of an integrative and active component of leadership abilities.

The increase in indicators related to the ability of students to define goals, develop strategies, and make decisions confirms the positive dynamics in the development of the directional-active component of leadership abilities.

The increase in indicators related to the ability of students to define goals, develop strategies, and make decisions confirms the positive dynamics in the development of the directional-active component of leadership abilities.

Positive changes in the ability to differentiate and manage one's own emotions, to recognize the emotions of other people and the ability to influence them indicate the development of the emotional-reflexive component of leadership abilities.

Conclusion. Theoretical analysis of the studied sources made it possible to identify motivational-value, integrative-activity, directional-active, emotional-reflexive components in the structure of the leadership abilities of the future conflict specialist. Their actualization in the structure of leadership abilities becomes possible through specially created external social conditions and factors implemented in the activities UPCC Southwestern State University. These include: programs for training the skills of public speaking, argumentation and persuasion, active listening, reflective communication; techniques of influence and persuasion in communication; technologies for managing conflicts, neutralizing their destructive consequences, eds.

Keywords: leadership abilities; student; conflictologist; socio-psychological conditions.

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

For citation: Ivanova T.V., Ananyeva N. N. Development of Leadership Abilities of Future Conflictologists in University Conditions (Socio-Psychological Aspect) *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 176–189 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-176-189>.

Received 21.10.2023

Accepted 13.11.2023

Published 23.12.2023

Введение

В условиях значительных социально-экономических изменений система

управления человеческими ресурсами приобретает существенное значение, особенно актуальным вопросом является формирование лидерских способностей в

процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Современная социальная ситуация в профессиональных сферах характеризуется изменчивостью, неопределенностью, сложностью, неоднозначностью и требует от конфликтологов разработки гибких стратегий, способности и готовности лучше понимать своих клиентов и конкурентов. Именно здесь появляется потребность в лидерстве.

Проблема развития лидерских способностей в современных условиях должна рассматриваться как стратегическая задача для общества, образования, научных исследований, поскольку развитость таких способностей обеспечивает возможности лидера сплачивать коллектив и направлять его на достижение важных целей, предполагает его эффективные и успешные организационные действия, выступает предпосылкой доверия к властным полномочиям лидера.

Исследования лидерства в психологии, социологии, философии акцентируют внимание на различных проявлениях данного феномена, в частности детальному анализу подвергаются лидерские способности, лидерские качества, лидерские компетенции.

Теоретическое и эмпирическое осмысление лидерских способностей являются важной частью отечественных и зарубежных исследований. Философия лидерства рассматривается в трудах Е.В. Кудряшовой [1], факторы эффективности лидера описаны в трудах В.П. Шейнова [2], вопросы психология лидерства и власти раскрываются в трудах Е.А. Лигинченко [3], социально-психологические аспекты лидерства в теории и практике управления изучала Н.А. Ершова [4]. Анализу лидерских стилей и качеств посвящены работы Т.В. Бендас [5], Н.И. Даниловой [6]; эмоциональный интеллект лидеров рассматривается в работах Д. Гоулмана [7], Д. Карузо, П. Сэловей [8],

Д. В. Люсина, В. П. Шейнова [10]; способности к принятию ответственных лидерских решений рассмотрены в трудах Т. С. Хачатуровой [11], В. С. Юкаевой [12], Б.М. Раппопорт [13]; лидерская мотивация анализируется у Ю. В. Филипповой, Н. Р. Прониной [14]. Развитие лидерских способностей в системе высшего образования отражено в трудах Б.В. Кайгородова [15], Э. А. Каминской [16], А. А. Ощепкова [17] и др. Исследованию социально-психологических условий, определяющих возможности развития лидерских способностей посвящены работы К.Т. Базаровой [18], Е.В. Кудряшовой, М.С. Миллер [19].

Мы можем сделать вывод о том, что исследования лидерства в философии, психологии, социологии акцентируют внимание на различные проявления лидерских способностей, лидерских качеств, лидерских компетенций. В то же время, несмотря на значительную разработанность феномена лидерства в целом, проблема развития лидерских способностей посредством социально-психологических условий и возможностей вузовской среды и ее специальных организационных структур изучена недостаточно, что послужило поводом для данного исследования.

Результаты и обсуждения

Проведя теоретический анализ, считаем необходимым выделить в структуре лидерских способностей будущего конфликтолога следующие компоненты: мотивационно-ценностный, интегративно-деятельностный, направленно-деятельный, эмоционально-рефлексивный.

Мотивационно-ценностный компонент лидерских способностей включает в себя мотивы, ценности, этические стандарты, нормы. Сюда относится приверженность лидера основной цели и идеологии организации, ее ценностной стратегии. В качестве мотивов, побуждающих

лидера к действиям, могут выступать успех, признание, развитие команды, служение обществу. Этические стандарты и нормы важны при выборе средств, которые лидер считает допустимыми для достижения цели. Высокое развитие мотивационно-ценностного компонента лидерских способностей проявляется в глубиной приверженности миссии и целям организации, что вдохновляет самого лидера и сплачивает команду.

Мотивационно-ценностный компонент лидерских способностей проявляется в направленности на новые достижения, настойчивости, высоком уровне притязаний, положительных эмоциях в процессе достижения цели, высоком уровне потребности в самореализации, направленности на признание в обществе. Таким образом, мотивационно-ценностный компонент лидерских способностей определяет содержательный аспект организационной деятельности и предполагает сформированность познавательных и профессиональных мотивов, направленных на успех в профессиональной сфере.

Интегративно-деятельный компонент лидерских способностей воплощается в умении объединять разнообразные навыки, знания и ресурсы для достижения целей и принятия решений в сложных ситуациях. Этот компонент включает в себя следующие аспекты: системное мышление, аналитические навыки, умение эффективно управлять ресурсами, креативность и инновационность, навыки проектной деятельности. Сформированность интегративно-деятельного компонента выражается в способности анализировать информацию для принятия обоснованных решений, выделять важные факторы, оценивать риски и определять лучшие стратегии, эффективно управлять ресурсами (временными, финансовыми, техническими, человеческими). Актуализированный интегративно-деятельный компо-

нент способствует проявлению креативности и инноваций в команде.

Таким образом, интегративно-деятельный компонент включает в себя способности, позволяющие активно осуществлять управленческую деятельность в аспекте командообразования, управления конфликтами, временем и коммуникацией.

Направленно-деятельный компонент связан со способностью лидера к целеполаганию, планированию, принятию решений, управлению временем и ресурсами, с умением расставлять приоритеты, осуществлять оценку и контроль, достигать запланированных результатов.

Особенности профессиональной деятельности конфликтолога, профиль деятельности которого связан с организационными конфликтами и управлением персоналом, предполагают обеспечение эффективной работы сотрудников и управление их карьерой, решение конфликтных ситуаций, участие в формировании корпоративной культуры, организацию и проведение переговоров. Учитывая вызовы, стоящие перед конфликтологом в вопросе поддержания должного состояния психологического здоровья, нами был выделен эмоционально-рефлексивный компонент в структуре лидерских способностей.

Эмоционально-рефлексивный компонент лидерских способностей связан со способностью лидера распознавать и эффективно управлять своими эмоциями, а также понимать и влиять на эмоциональное состояние своей команды.

Таким образом, структура лидерских способностей включает следующие составляющие компоненты:

– мотивационно-ценностный компонент характеризует комплекс мотивов и ценностей, обуславливающих успех и эффективность деятельности лидера, и включает потребность в достижении це-

ли, мотивацию на достижение успеха, направленность на профессионализм;

- интегративно-деятельностный компонент характеризуется комплексом организационных и коммуникативных способностей, позволяющих интегрировать деятельность группы как единой команды;

- направленно-деятельный компонент характеризуется комплексом способностей по принятию решений, установлению целей и планированию;

- эмоционально-рефлексивный компонент характеризуется комплексом способностей по распознаванию и управлению собственными эмоциями и эмоциями других.

В рамках данного исследования площадкой, способной воплотить ряд социально-психологических условий, обеспечивающих развитие лидерских способностей, стал Учебно-практический центр конфликторазрешения Юго-Западного государственного университета (УПЦК ЮЗГУ). Он создан приказом ректора университета от 25 февраля 2016 г. и входит в состав кафедры коммуникологии и психологии.

Цели УПЦК ЮЗГУ включают в себя внедрение в образовательный процесс конструктивных методов разрешения конфликтов (восстановительная медиация, переговоры), помощь участникам образовательного процесса в разрешении споров и конфликтных ситуаций на основе принципов сотрудничества.

В УПЦК ЮЗГУ реализуются многообразные направления деятельности, которые выступают условием развития лидерских способностей будущих конфликтологов. В первую очередь это программы, направленные на актуализацию навыков эффективной коммуникации. УПЦК ЮЗГУ предоставляет обучение навыкам ораторского мастерства, аргументации и убеждения в ходе коммуникации, активного слушания, что является важной частью лидерских способностей.

Студенты отрабатывают навыки рефлексивного общения, влияния и убеждения в коммуникации.

В рамках подготовки к профессиональной деятельности студенты осваивают технологии управления конфликтами и нейтрализации их деструктивных последствий. УПЦК ЮЗГУ помогает студентам научиться управлять конфликтами, находить конструктивные решения и обеспечивать гармонию в коллективе, что позволяет актуализировать организаторские и управленческие функции лидеров, способность придерживаться установленных целей и принимать решения даже в сложных ситуациях.

Поскольку лидерам часто приходится решать сложные задачи и проблемы, одним из направлений деятельности УПЦК ЮЗГУ является формирование навыков анализа проблем, поиска альтернативных путей и принятия взвешенных решений. В УПЦК ЮЗГУ большое внимание уделяется вопросам обучения планированию и организации. Разработка детальных планов и постановка ясных целей позволяют лидеру структурировать свою деятельность и контролировать профессионально важные ситуации.

Лидерство подразумевает постоянный процесс обучения и саморазвития, необходимость постоянно совершенствовать свои знания и навыки, следить за тенденциями в профессиональной сфере и изучать лучшие практики. Центр осуществляет сетевое взаимодействие и поддержку связей и контактов с аналогичными структурами региона и страны, что обеспечивает участникам возможность доступа к необходимым информационным и ресурсным источникам и способствует расширению профессиональных и лидерских компетенций студентам-конфликтологами.

Кроме того, в УПЦК ЮЗГУ реализует программы по передаче опыта, программы менторства и коучинга, с помо-

щью которых студенты получают возможность получить руководство от опытных профессионалов.

К направлению деятельности УПЦК ЮЗГУ необходимо отнести и развитие лидерской идентичности, Центр помогает студентам развить ясное понимание собственных ценностей, убеждений, профессиональной направленности, дать оценку профессиональным и личным качествам.

Способность адаптироваться к новым обстоятельствам и чутко реагировать на изменения важна для успешного руководителя, поэтому многие формы работы УПЦК ЮЗГУ направлены на актуализацию таких параметров, как адаптивность и гибкость, готовность к переменам, инновационность, способность ориентироваться в быстро меняющихся обстоятельствах социальной среды.

В Центре значительная часть деятельности связана с освоением и актуализацией стратегий контролируемой рефлексии, самоанализа, эмоциональной регуляции, управления стрессом. Поскольку лидеры часто сталкиваются с ситуациями, в которых необходимо проявлять высокий уровень ответственности, площадка УПЦК помогает студентам развивать навыки эмоциональной регуляции и управления стрессом, вырабатывать эффективные копинг-стратегии для преодоления стресса, навыки психокоррекции и релаксации.

Настоящее исследование проводилось в течение 2021-2023 гг. на базе ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет». В качестве испытуемых выступали студенты ФЛМК направления подготовки 37.03.02 Конфликтология в количестве 72 человек. Исследование носило лонгитюдный характер и осуществлялось в течение 2 лет на данной выборке. По итогам исследования был осуществлен сравнительный анализ показателей развития лидерских способностей, которые были констати-

ваны у студентов 1-2 курсов в 2021 году и у тех же респондентов спустя три года, в 2023 году после осуществления ими систематической профессиональной практической деятельности на базе УПЦК ЮЗГУ.

В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто предположение о том, что структура и содержание деятельности Учебно-практического центра конфликторазрешения Юго-Западного государственного университета выступают социально-психологическими условиями развития лидерских способностей студентов.

Для проведения эмпирического исследования были определены критерии, показатели развития лидерских способностей. Критериями развития лидерских способностей определены: мотивационно-ценностный, интегративно-деятельностный, направленно-деятельностный и эмоционально-рефлексивный.

Уровень развития мотивационно-ценностного компонента был установлен по уровню проявления потребности в достижении цели, мотивации к достижению успеха и определению иерархии доминирующей сферы жизнедеятельности.

Для определения уровня проявления потребности в достижении цели была использована методика «Потребность в достижении цели» Ю. Орлова. Определение мотивации для достижения успеха осуществлялось с помощью «Методики диагностирования мотивации для достижения успеха» Т. Элерса. Психодиагностика иерархии доминирующей сферы жизнедеятельности осуществлялась путем ранжирования и последующим анализом продуктов деятельности и использования «Опросника терминальных ценностей (ОТеЦ)» И. Сенина.

В табл. 1 представлены результаты уровня развития лидерских способностей студентов в 2021 году и в 2023 году по мотивационно-ценностному критерию.

Таблица 1. Уровень развития лидерских способностей студентов 1 и 3 курсов по мотивационно-ценностному критерию

Table 1. The level of development of leadership abilities of 1st and 3rd year students according to the motivational and value criterion

Уровень	Результаты констатирующего эксперимента (2021 г.)	Результаты контрольного эксперимента (2023 г.)
Потребность в достижении цели		
Высокая потребность в достижении	10,49 %	29,68%
Повышенная потребность в достижении	15,12%	20,07%
Средняя потребность в достижении	50,10 %	30,17%
Пониженная потребность в достижении	13,17%	9,93%
Низкая потребность в достижении	11,12 %	10,15%
t эмп =2,7	p 0,01	
Мотивация на достижение успеха		
Слишком высокий	4,28%	4,45%
Умеренно высокий	10,30 %	34,52%
Средний	56,52 %	54,36%
Низкий	28,90 %	6,67%
Направленность на профессионализм		
Высокий	19,95 %	60%
Средний	70,84 %	33,33%
Низкий	9,21 %	6,67%

Результаты исследования показывают, что большинство студентов на этапе констатирующего эксперимента в 2021 г. демонстрировали средний уровень потребности в достижении. Высокий и повышенный уровни потребности в достижении цели зафиксирован у 10,49% и 15,12% студентов соответственно. Значительное число студентов проявляли низкий (11,12 %) и пониженный (13,17%) уровни потребности в достижении цели. По итогам контрольного эксперимента в 2023 г. Можно говорить об увеличении

числа студентов с высоким (29,68%) и повышенным (20,07%) уровнями потребности в достижении цели, которые демонстрируют настойчивость, увлеченность, творчество, стремление завершить начатое и превзойти достигнутые результаты, тенденцию к улучшению результатов, переживанию успеха в учебной деятельности.

Исследование мотивации обучающихся на достижение успеха показало динамические изменения. У студентов в 2023 г. преобладает средний (54,36%) и

высокий (34,52%) уровни данного показателя. Студенты много работают для достижения успеха, стремятся к нему, демонстрируют уверенность, выполнение трудных заданий не вызывает у них дискомфорта, они не тяготеют к выполняемым учебным заданиям.

Направленность на профессионализм мы оценивали по шкале «сфера профессиональной жизни». Студенты, спустя два года лонгитюдного исследования, начинают демонстрировать высокий уровень по данному показателю (60,25%), что говорит о значимости для студентов будущей профессиональной деятельности. Студенты отдают много времени приобретению профессиональных компетенций, осознают значимость сферы личного и профессионального развития. Также следует отметить, что у них не превалирует сфера развлечений, место которой фактически занимает сфера увлечений.

Для объективного подтверждения эффективности созданных нами социально-психологических условий развития лидерских способностей студентов в ходе обработки экспериментальных данных

применялся t-критерий Стьюдента для случая зависимых выборок, который позволил установить достоверность изменений параметров.

Изменения мотивационно-ценностного компонента лидерских способностей подтверждается ростом потребности в достижении цели $t_{эмп} = 2,7$ при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Положительные изменения мотивации на достижение успеха подтверждается $t_{эмп} = 2,85$ при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Поступательная динамика в изменении направленности на профессионализм выражена более значимо $t_{эмп} = 3,76$ при $p \leq 0,01$.

Уровень развития интегративно-деятельностного компонента был установлен по уровню развития организаторских и коммуникативных способностей.

В табл. 2 представлены результаты уровня развития лидерских способностей студентов на уровне констатирующего эксперимента в 2021 г. и их результаты в 2023 г. по интегративно-деятельностному критерию.

Таблица 2. Уровень развития лидерских способностей по интегративно-деятельностному критерию

Table 2. The level of development of leadership abilities according to the integrative activity criterion

Уровень развития	Результаты констатирующего эксперимента (2021 г.)	Результаты контрольного эксперимента (2023 г.)
Организаторские способности		
Очень высокий	7,15%	11,8%
Высокий	12,21%	20,43%
Средний	41,37 %	51,38%
Ниже среднего	28,17 %	11,23%
Низкий	11,10 %	5,16%
Коммуникативные способности		
Очень высокий	12,25%	18,36%
Высокий	20,39%	25,16%
Средний	35,49 %	38,14%
Ниже среднего	18,91 %	10,21%
Низкий	14,96 %	8,14%

Сравнение уровня лидерских способностей студентов по интегративно-деятельностному компоненту показывает положительную динамику. Об этом говорят изменения в развитии коммуникативных и организаторских умений. В период контрольного эксперимента 2023 г. студенты демонстрируют навыки планирования своей деятельности, испытывают потребность организаторской деятельности и коммуникации и стремятся к ней, уверенно чувствуют себя в процессе взаимодействия с новыми людьми.

Эти данные также были подвергнуты статистической обработке и значение t -критерия Стьюдента для зависимых выборок подтвердило достоверность изменений при уровне значимости $p \leq 0,01$. Рост организаторских способностей под-

тверждается $t_{\text{эмп}} = 3,15$, изменения коммуникативных способностей доказывает $t_{\text{эмп}} = 2,87$.

Уровень развития направленно-деятельностного компонента был установлен по уровню проявления способностей к целеполаганию, планированию и принятию решений. Для исследования этих показателей использовались методика «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой, методика «Стиль саморегуляции поведения» В. Моросановой, метод наблюдения за принятием группового решения в процессе разбора кейс-задач.

В табл. 3 представлены результаты уровня развития лидерских способностей студентов в 2021 г. и 2023 г. по направленно-деятельностному критерию.

Таблица 3. Уровень развития лидерских способностей по направленно-деятельностному критерию

Table 3. The level of development of leadership abilities according to the directional activity criterion

Уровни развития	Результаты констатирующего эксперимента (2021 г.)	Результаты контрольного эксперимента (2023 г.)
Способности по целеполаганию		
Высокий	20,97 %	38,17%
Средний	61,89 %	53,33%
Низкий	17,14 %	8,5%
Способности по планированию		
Высокий	10,74 %	36,57%
Средний	72,38 %	52,23%
Низкий	16,88 %	11,2%
Способности по принятию решений		
Высокий	25,06 %	47,27%
Средний	54,99 %	36,67%
Низкий	19,95 %	16,06%

Анализ результатов исследования способности к целеполаганию показывает, что студенты в течение двух лет проходившие отработку профессиональных навыков на базе Центра конфликто-разрешения ЮЗГУ демонстрируют умение видеть, понимать и удерживать свои цели, готовность их достигать. Целена-

правленность и целеустремленность на высоком уровне у 38,17% студентов.

Способность к планированию выражена на высоком уровне у 36,57% студентов. Данный уровень характеризуется сознательной склонностью к планированию деятельности. Планирование при этом отличается иерархичностью и реалистичностью.

Способность к принятию решений у 47,27% студентов в 2023 г. достигла высокого уровня. Решения принимаются взвешенно, присутствует гибкость при необходимости корректировки решений, студенты способны адекватно оценивать результаты принимаемых решений, учитывать ошибки.

Результаты развития направленностно-деятельностного компонента были также подвергнуты статистической обработке при помощи t-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Достоверность изменений уровня проявления способностей к целеполаганию подтверждается $t_{эмп} = 3,11$, способности к планированию

$t_{эмп} = 2,93$, способность к принятию решений $t_{эмп} = 2,96$ при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Уровень развития эмоционально-рефлексивного компонента был определен по способности к пониманию и управлению собственными и чужими эмоциями. В качестве диагностического инструмента мы использовали тест на эмоциональный интеллект «ЭМИн», разработанный Д. Люсиным.

В табл. 4 представлены результаты уровня развития лидерских способностей студентов по эмоционально-рефлексивному критерию.

Таблица 4. Уровень развития эмоционально-рефлексивного компонента лидерских способностей

Table 4. The level of development of the emotional-reflexive component of leadership abilities

Уровни развития	Результаты констатирующего эксперимента (2021 г.)	Результаты контрольного эксперимента (2023 г.)
Понимание собственных эмоций		
Высокий	24,06 %	46,67%
Средний	70,75%	50,21%
Низкий	5,19 %	3,12%
Понимание чужих эмоций		
Высокий	17,39 %	40%
Средний	71,10 %	53,33%
Низкий	11,51 %	6,67
Управление собственными эмоциями		
Высокий	12,28 %	14,25%
Средний	41,43 %	73,33%
Низкий	46,29 %	12,42%
Управление чужими эмоциями		
Высокий	5,12 %	11,21%
Средний	36,32 %	68,35%
Низкий	58,57 %	20,44%

Способность к управлению эмоциями у студентов в 2021 г. – 46,29 %, т.е. проявляется на низком уровне: студенты испытывают трудности в контроле внешнего проявления, активизации, поддержанию или деактивизации собственных эмоций. Данная способность повышается на этапе контрольного эксперимента,

студенты становятся в большей степени способны контролировать интенсивность эмоций, снижая чрезмерно сильные эмоциональные переживания и проявления.

Способность к пониманию собственных эмоций развита на среднем уровне у большей части испытуемых. В 2023 г. 46,67% студентов обладают вы-

сокой способностью к осознанию собственных эмоций. Они могут установить присутствие эмоционального переживания, идентифицировать и назвать эмоцию, понять причины ее появления и предположить возможные последствия.

Достоверность изменений в развитии эмоционально-рефлексивного компонента лидерских способностей мы проверили при помощи t-критерия Стьюдента для зависимых выборок, Развитие способности к пониманию собственных эмоций подтверждается $t_{эмп} = 3,27$, способности к пониманию чужих эмоций $t_{эмп} = 3,53$, способности к управлению собственными эмоциями $t_{эмп} = 2,99$, способности к управлению чужими эмоциями $t_{эмп} = 2,78$, при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Выводы

Теоретический анализ исследуемых источников позволил выделить в структуре лидерских способностей будущего конфликтолога мотивационно-ценностный, интегративно-деятельностный, направленно-деятельный, эмоционально-рефлексивный компоненты. Их актуализация в структуре лидерских способностей

становится возможной посредством специально созданных внешних социальных условий и факторов, реализуемых в деятельности Учебно-практического центра Юго-Западного государственного университета.

Учебно-практический центр конфликторазрешения Юго-Западного государственного университета является площадкой, способной воплотить наиболее важные социально-психологические условия, обеспечивающие развитие лидерских способностей студентов. Освоение практической профессиональной деятельности на базе Центра способствует развитию основных компонентов лидерских способностей студентов.

По итогам проведенного исследования выдвинутая гипотеза о влиянии социально-психологических условий, созданных в УПЦК ЮЗГУ, подтвердилась. УПЦК ЮЗГУ является платформой для развития и усиления лидерских способностей студентов, поскольку предоставляет студентам образовательные технологии, опыт и ресурсы, которые могут помочь стать успешными лидерами в любой области профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Кудряшова Е.В. Лидер и лидерство: введение в философию лидерства / Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова. Архангельск: САФУ, 2022. 347 с.
2. Шейнов В.П. Ассертивность лидера как фактор его эффективности // Известия Российской академии образования. 2014. №4 (32). С. 125-131.
3. Лигинченко Е. А. Психология лидерства и психология власти // Психология и современный мир: материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Архангельск, 25 апреля 2019 года. Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2019. Вып. 12. С. 26-31.
4. Ершова Н. А., Сергеева Н. В. Современные технологии системы управления персоналом в бизнес-структурах / под ред. Н. А. Ершовой; Московская международная высшая школа бизнеса «МИРБИС» (Институт). М., 2014. 312 с.
5. Бендас Т.В. Психология лидерства: теория и практика. СПб.: Питер, 2009. 447 с.
6. Данилова Н.И. Лидерство как социальная технология развития организационной культуры: автореф. дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2009. 21 с.
7. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. 301 с.

8. Карузо Д., Сэловей П. Эмоциональный интеллект руководителя. СПб.: Питер, 2017. 320 с.
9. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 351 с.
10. Шейнов В.П. Связь эмоционального интеллекта, локуса контроля и удовлетворенности жизнью // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5. № 1 (17). С. 167-186.
11. Хачатурова М.Р., Федотова Ж.Э. Влияние аффективного, когнитивного и ситуативного факторов на принятие решения в переговорах (на примере «дилеммы заключенных») // Психологическая наука и образование. 2015. Т.20. №1. С. 38-48.
12. Юкаева В.С., Зубарева Е.В., Чувикова В.В. Принятие управленческих решений. М.: Дашков и К, 2012. 323 с.
13. Рапопорт Б.М. Оптимизация управленческих решений. М.: ТЕИС, 2001. 264 с.
14. Филиппова Ю.В., Пронина Н.Р. Мотивационный профиль личности лидера // Успехи современной науки. 2017. Т. 5. № 4. С. 156-161.
15. Кайгородов Б. В., Демин Н. С. Исследование лидерских способностей у студентов // Весенние психолого-педагогические чтения : материалы II Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения почетного профессора АГУ А.В. Буровой, Астрахань, 19 апреля 2018 года / сост.: И.А. Еремицкая, О.А. Халифаева. Астрахань: Астраханский государственный университет, 2018. С. 77-79.
16. Каминская Э. А. Волк М. И., Сичкарь Е. В. Роль стрессогенных условий в проявлении лидерского потенциала // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т 7. №1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/99PSMN119.pdf> (дата обращения: 17.10.2023).
17. Ощепков А.А., Салахова В.Б., Цилинко А.П., Фриадуф В.В. Обзор эмпирических исследований педагогических условий подготовки лидеров в молодежной среде // Образование личности. 2020. №1-2. С.82-87.
18. Базарова К.Т. Социально-психологические факторы развития лидерских качеств руководителя: на материале транснациональной корпорации: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 208 с.
19. Миллер М. Сердце команды. Бизнес-роман о мотивирующем лидерстве. М.: Эксмо, 2019. 144 с.

References

1. Kudryashova E.V. *Lider i liderstvo: vvedenie v filosofiyu liderstva* [Leadership and Leadership: An Introduction to the Philosophy of Leadership]. Arhangel'sk, SAFU Publ., 2022. 347 p.
2. Shejnov V.P. Assertivnost' lidera kak faktor ego effektivnosti [The assertiveness of a leader as a factor of his effectiveness]. *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya = Proceedings of the Russian Academy of Education*, 2014, no. 4 (32), pp. 125-131.
3. Liginchenko E. A. [Psychology of leadership and psychology of power]. *Psihologiya i sovremennyy mir: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh* [Psychology and the modern world. Materials of the All-Russian Scientific Conference of students, postgraduates and young Scientists]. Arhangel'sk, Severnyj (Arkticheskij) federal'nyj universitet imeni M.V. Lomonosova Publ., 2019, pp. 26-31 (In Russ.).

4. Ershova N. A., Sergeeva N. V. *Sovremennye tekhnologii sistemy upravleniya personalom v biznes-strukturah* [Modern technologies of the personnel management system in business structures]; ed. by N. A. Ershovoj. Moscow, MIRBIS Publ., 2014. 312 p.
5. Bendas T.V. *Psihologiya liderstva: teoriya i praktika* [Psychology of Leadership: theory and practice]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. 447 p.
6. Danilova N.I. *Liderstvo kak social'naya tekhnologiya razvitiya organizacionnoj kul'tury*. Avtoref. diss. kand. sociol. nauk [Leadership as a social technology for the development of organizational culture. Cand. of Sci. Sociol. diss. abstract]. St. Petersburg, 2009. 21 p.
7. Goulman D., Boyacis R., Makki E. *Emocional'noe liderstvo: Iskustvo upravleniya lyud'mi na osnove emocional'nogo intellekta* [Emotional Leadership: The Art of Managing people based on emotional Intelligence]. Moscow, Al'pina Biznes Buks Publ., 2008. 301 p.
8. Karuzo D., Selovej P. *Emocional'nyj intellekt rukovoditelya* [The emotional intelligence of the leader]. St. Petersburg, Piter, 2017. 320 p.
9. *Social'nyj i emocional'nyj intellekt: Ot processov k izmereniyam* [Social and emotional intelligence: From processes to measurements]; ed. by D. V. Lyusina, D. V. Ushakova. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2009. 351 p.
10. Shejnov V.P. Svyaz' emocional'nogo intellekta, lokusa kontrolya i udovletvorennosti zhizn'yu [The relationship between emotional intelligence, locus of control and life satisfaction]. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya = Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2020, vol. 5, no. 1 (17), pp. 167-186.
11. Hachaturova M.R., Fedotova Zh.E. Vliyanie affektivnogo, kognitivnogo i situativnogo faktorov na prinyatie resheniya v peregovorah (na primere "dilemmy zaklyuchennyh") [The influence of affective, cognitive and situational factors on decision-making in negotiations (on the example of the "prisoners' dilemma")]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 38-48.
12. Yukaeva V.S., Zubareva E.V., Chuvikova V.V. *Prinyatie upravlencheskih reshenij* [Management decision-making]. Moscow, Dashkov i K Publ., 2012. 323 p.
13. Rapoport B.M. *Optimizaciya upravlencheskih reshenij* [Optimization of management decisions]. Moscow, TEIS Publ., 2001. 264 p.
14. Filippova Yu.V., Pronina N.R. Motivacionnyj profil' lichnosti lidera [Motivational profile of a leader's personality]. *Uspekhi sovremennoj nauki = Successes of Modern Science*, 2017, vol. 5, no. 4, pp. 156-161.
15. Kajgorodov B. V., Demin N. S. [Research of leadership abilities in students]. *Vesennie psihologo-pedagogicheskie chteniya. Materialy II Mezhregional'noj nauch-no-prakticheskoy konferencii* [Spring psychological and pedagogical readings. Materials of the II Interregional Scientific and Practical Conference]; ed. by I.A. Eremickaya, O.A. Halifaeva. Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet Publ., 2018, pp. 77-79 (In Russ.).
16. Kaminskaya E. A. Volk M. I., Sichkar' E. V. Rol' stressogennyh uslovij v proyavlenii liderskogo potenciala [The role of stressful conditions in the manifestation of leadership potential]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya = Mir nauki. Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 7, no. 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/99PSMN119.pdf> (accessed 17.10.2023).
17. Oshchepkov A.A., Salahova V.B., Cilinko A.P., Friaduf V.V. Obzor empiricheskikh issledovanij pedagogicheskikh uslovij podgotovki liderov v molodezhnoj srede [Review of empirical studies of pedagogical conditions for training leaders in a young environment]. *Obrazovanie lichnosti = Personality Education*, 2020, no. 1-2, pp. 82-87.

18. Bazarova K.T. *Social'no-psihologicheskie faktory razvitiya liderskih kachestv rukovoditelya: na materiale transnacional'noj korporacii*. Diss. kand. psihol. nauk [Socio-psychological factors of the development of leadership qualities of a leader: based on the material of a multinational corporation. Cand. of Sci. Philol. diss.]. Moscow, 2008. 208 p.

19. Miller M. *Serdce komandy. Biznes-roman o motiviruyushchem liderstve* [The heart of the team. A business novel about motivating leadership]. Moscow, Eksmo Publ., 2019. 144 p.

Информация об авторах / Information about the Authors

Иванова Татьяна Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: mk473942@yandex.ru

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

Tatiana V. Ivanova, Candidate of Sciences (Psychological), Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: mk473942@yandex.ru

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-2023-13-4-190-202>**Социально-психологические особенности полоролевой социализации детей разного возраста****И.В. Будовская¹** ✉

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

✉ e-mail: budirina1974@yandex.ru

Резюме

В современном мире с развитием технологий, выступающих одними из наиболее приоритетных источников информации для детей о нормах и моделях поведения, культурных ценностях, нравственных идеалах, особое внимание обращается на формирование достаточно важного аспекта жизни, как модели человеческих отношений «мужчина-женщина».

Цель исследования - изучение социально-психологических особенностей полоролевой социализации детей разного возраста как фактора дифференцированного подхода к воспитанию и развитию разных полов.

Актуальность нашего исследования обусловлена ролью образовательных учреждений в полоролевой социализации детей в современном мире: педагогическое сопровождение данного процесса при знании психологических особенностей гендерного развития детей позволит избежать большого влияния стигматизирующих факторов на воспитание подрастающего поколения. Через гендерную социализацию человек воспринимает любую информацию, а также передает ее в окружающий мир.

Проведено эмпирическое исследование с целью изучения социально-психологических особенностей полоролевой социализации детей разного возраста и определения условий преодоления проблем полово-гендерного самоопределения детей.

В исследовании приняли участие 45 школьников АНО СОШ «Академическая гимназия».

Ключевые слова: социально-психологические; полоролевая социализация; полоролевая идентификация; гендер; гендерная идентичность; гендерные стереотипы.

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

Для цитирования: Будовская И.В. Социально-психологические особенности полоролевой социализации детей разного возраста // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 190-202. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-190-202>.

Статья поступила в редакцию 28.09.2023

Статья подписана в печать 13.11.2023

Статья опубликована 23.12.2023

Socio-Psychological Features of Gender-Role Socialization of Children of Different Ages

Irina V. Budovskaya¹ ✉

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

✉ e-mail: budirina1974@yandex.ru

Abstract

In the modern world, with the development of technologies, which are one of the most priority sources of information for children about norms and patterns of behavior, cultural values, and moral ideals, special attention is paid to the formation of a rather important aspect of life, as a model of human relationships "man-woman". The purpose of the study is to study the socio-psychological characteristics of gender role socialization of children of different ages as a factor in a differentiated approach to the education and development of different sexes. The relevance of our research is due to the role of educational institutions in the gender-role socialization of children in the modern world: pedagogical support of this process with knowledge of the psychological characteristics of the gender development of children will allow us to avoid the great influence of natural factors on the upbringing of the younger generation. Through gender socialization, a person perceives any information and also transmits it to the world around him. An empirical study was conducted to study the socio-psychological characteristics of gender-role socialization of children of different ages and to determine the conditions for overcoming the problems of gender-gender self-determination of children. 45 schoolchildren of the ANO secondary school "Academic Gymnasium" took part in the study.

Keywords: socio-psychological; sex-role socialization, sex-role identification, gender, gender identity, gender stereotypes.

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

For citation: Budovskaya I.V. Socio-Psychological Features of Gender-Role Socialization of Children of Different Ages *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2023, 13(4): 190–202 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-190-202>.

Received 28.09.2023

Accepted 13.11.2023

Published 23.12.2023

Введение

На текущем этапе развития общества в период стремительных культурных и социально-экономических изменений, одним из наиболее важных исследований социума является его полоролевая социализация, основывающаяся на гендерной идентификации личности. Для дальнейшего функционирования взрослого в обществе, развития его личности, свободной от каких-либо ограничений и страхов, способной к самореализации, необходимо усвоить определенную систему норм, ценностей, знаний, в том числе и гендерных.

Гендерное развитие личности начинается с самого рождения в таком социальном институте, как семья, и продолжается до 16-18 лет. Оно зависит не только от физиологических процессов человека как биологического вида, но и от системы социокультурного воспитания, направляющей, корректирующей и создающей структуру личности. В результате данных изменений формируется определенная гендерная идентичность личности, правильное развитие которой позволит в дальнейшем соответствовать существующим в данном обществе гендерным ролям с присущими им идеалами и сте-

реотипами, роль которых в условиях межгруппового и межличностного понимания и взаимодействия достаточно значима. Гендерное соответствие является наиболее важной характеристикой личности, на анализ процесса формирования которой опирается программа полоролевой социализации. Гендерная идентичность представляет собой фундаментальную составляющую социальной идентичности, определяющую индивида в контексте его принадлежности к мужской или женской группе. Этот аспект особенно важен, поскольку он отражает способ, которым индивид самостоятельно категоризирует себя. Гендерная идентичность является сложным и многогранным понятием, которое включает в себя как биологические, так и социокультурные аспекты. Она формируется под влиянием различных факторов, включая генетические, гормональные и социальные воздействия. Понимание и признание гендерной идентичности являются важными аспектами в борьбе за равноправие и справедливость в обществе [1]. Необходимым критерием для теоретической разработанности педагогических и практических аспектов полоролевой социализации, является знание особенностей, стадий гендерной идентичности личности детей в различные периоды их взросления. Так, первая стадия представляет собой осознание ребенком принадлежности к определенному полу, во время которой осуществляется становление сознания и поведения, их единство. А вторая стадия формирует в сознании детей роль мужчины или женщины [2]. Половая идентичность является комплексной и организованной структурой, состоящей из взаимосвязанных когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов. Когнитивный компонент включает в себя восприятие и понимание собственной половой принадлежности, основанное на внутренних представлениях и убеждениях. Эмоциональный компонент связан с эмоциональными реакциями и чувствами, кото-

рые возникают в результате осознания и выражения своей половой идентичности. Поведенческий компонент относится к демонстрации половой идентичности через поведение, выражение и выборы в соответствии с собственным половым самоопределением. Исследование и понимание этих компонентов половой идентичности имеют важное значение для развития научных и практических подходов к поддержке и уважению полового многообразия в обществе. Когнитивный компонент половой идентичности отражает представления личности о собственной половой принадлежности, включая осознание и понимание себя в контексте гендерных категорий. Маскулинность и феминность представляют собой нормативные конструкты, отражающие соматические, психические и поведенческие свойства, которые обычно считаются характерными для мужчин и женщин соответственно. Эти конструкты являются элементами полового символизма и тесно связаны с дифференциацией половых ролей в обществе. Маскулинность обычно ассоциируется с чертами, которые воспринимаются как типично мужские, такие как силу, агрессивность и независимость. Феминность, в свою очередь, связана с чертами, которые воспринимаются как типично женские, такие как нежность, эмоциональность и забота о других. Однако следует отметить, что эти конструкты не являются статичными и могут варьироваться в разных культурах и социальных контекстах. Исследования маскулинности и феминности помогают нам лучше понять формирование гендерных ролей и их влияние на индивидуальное и коллективное поведение в обществе [3].

Полоролевая социализация – это процесс формирования мужской или женской половой идентичности в соответствии с культурной системой гендера того общества, в котором человек живет.

По мнению И.С. Кона, общество в достаточной мере, так же, как и се-

мья, оказывает значительное влияние на полоролевою социализацию ребенка, при этом оно является важным агентом полоролевой социализации [4]. Однако роль гендерных стереотипов неоднозначна. Они имеют как положительную сторону: средство социализации и самоидентификации, так и отрицательную: преграда для самовыражения личности, создающая внутренний дискомфорт и неудовлетворенность жизнью.

Период школьного возраста характеризуется интенсивным развитием полоролевой социализации, являющейся процессом, в ходе которого ребенок усваивает и воспринимает социально определенные роли и нормы, связанные с его гендерной принадлежностью. В этот период формируются представления ребенка о себе как о представителе определенного пола и его гендерные ценностные ориентации. Социализация представляет собой сложный процесс формирования личности, в результате которого индивид усваивает язык, социальные ценности, опыт, нормы и образцы поведения, а также культуру, принадлежащую обществу, социальной общности или группе, в которой он находится. Этот процесс также включает воспроизводство социальных связей и социального опыта [5]. Половая социализация, согласно определению, предложенному социальным психологом Г.М. Андреевой, является процессом, который включает не только усвоение социального опыта, связанного с полом, по мере вхождения в социальную среду и систему социальных связей между лицами мужского и женского пола, но также активное воспроизводство системы половых взаимоотношений индивидом в процессе активной деятельности и включения в эти взаимоотношения [5, 6].

В своем исследовании Г.М. Андреева отмечает, что «процесс полоролевой социализации имеет двусторонний характер: индивид является пассивным при восприятии и запечатлевании предлагаемого обществом и культурой, и активным

при применении воспринимаемого и преобразовании его в собственные ценностные установки и ориентации».

Согласно определению доктора педагогических наук Л.И. Столярчука, полоролевая социализация представляет собой специально организованную педагогическую деятельность, которая направлена на выполнение половых ролей, освоение соответствующих умений и навыков в поведении, связанных с мужской и женской "самостью" и культурой взаимоотношений людей [7]. Согласно исследованиям И.С. Кона, половая роль человека представляет собой существующую модель общественного поведения, которая определяет определенные требования и ожидания, предъявляемые обществом к индивидам мужского и женского пола [8]. Необходимо отметить, что основными механизмами половой ролевой социализации являются процессы идентификации и дифференциации. В рамках общего процесса социализации ребенка, половая идентификация представляет собой процесс осознания индивидом своей собственной половой принадлежности и усвоения соответствующих правил поведения, характерных для мужчин и женщин. В результате взаимодействия процессов онтогенеза, половой социализации и развития самосознания формируется половая идентичность. Необходимо отметить, что половая идентичность, включающая процесс обучения ребенка путем наблюдения, отличается от простого подражания тем, что в процессе идентификации усваивается комплексный образец поведения, а не отдельные акты поведения. Половая идентификация происходит автоматически и не требует внешнего подтверждения, а поведение, сформированное в результате идентификации, обладает стабильностью. Кроме того, идентификация базируется на глубокой эмоциональной привязанности к примеру половой роли. Советский и российский

психиатр А.И. Белкин провел исследования, которые показали, что в норме процесс половой идентификации происходит спонтанно, без необходимости активного участия сознания. Из вышеизложенного вытекает важная задача для педагогов общеобразовательных учреждений – создание благоприятных условий для нормативного развития половой идентичности. Половая дифференциация представляет собой процесс выделения индивидом себя от представителей противоположного пола, основываясь на морфологических и физиологических признаках, которые позволяют различить мужской и женский пол [9].

Взрослые, которые находятся рядом с ребенком и воспитывают его, активно участвуют в полоролевой социализации мальчиков и девочек как будущих мужчин и женщин, формируют их полоролевое поведение. В современной педагогике применяется термин "гендерное воспитание", который отражает понимание не только различий в половой идентичности, но и социокультурных аспектов, связанных с гендерными ролями и нормами, формирующими поведение и ожидания в обществе. Гендерное воспитание наиболее релевантно для подросткового и старшего школьного возраста, поскольку в этом периоде происходит формирование и укрепление гендерной идентичности, а также осознание ролевых ожиданий и социокультурных норм, связанных с полом. У подростков и юношей полоролевое воспитание связано с развитием психологического пола, формированием их представлений о мужественности и женственности, а также рассуждениями о будущей семейной жизни [10].

Актуальность исследования. Воспитание, как процесс социализации, представляет собой интеграцию индивида в исторический опыт общества на основе целеполагающей и содержательной основы. Оно всегда направлено на удовлетво-

рение ведущих потребностей общества. Преобразование преобладающих социальных ценностей неизбежно приводит к переосмыслению целей и методов организации воспитательной работы. Проблематика социализации человека и его вовлечение в общечеловеческие ценности представляют собой постоянно актуальные вопросы. Каждый исторический этап оказывает влияние на концепцию и структуру педагогической системы на всех уровнях образования. В современных общественных условиях особое внимание уделяется проблемам социализации человека и его включению в общечеловеческие ценности, которые приобретают высокую значимость. В призме этих проблем важным направлением является полоролевое воспитание.

Методологическую базу данной работы составляют психолого-педагогические исследования по вопросам гендерной идентичности Л.А. Арутюновой, В.Е. Каган, И.С. Кон, В.С. Мухиной, Л.И. Столярчук, Т.А. Репиной и др.

Результаты и обсуждение

Нами была поставлена цель: изучить особенности полоролевой социализации детей разного возраста как фактора дифференцированного подхода к воспитанию разных полов.

На констатирующем этапе были исследованы особенности полоролевой социализации детей разного возраста и определены условия преодоления проблемы половогогендерного самоопределения детей.

Задача формирующего эксперимента – разработать программу преодоления проблемы половогогендерного самоопределения детей.

С целью проведения исследования была сформирована группа из 90 школьников АНО СОШ «Академическая гимназия»: младшие школьники – 35 человек (19 девочек, 16 мальчиков), подрост-

ки – 40 человек (21 девочка, 19 мальчиков), старшие школьники – 15 человек (9 мальчиков, 6 девочек).

Проанализировав результаты исследования по методике «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольская (младшие школьники), мы выяснили, что половозрастная идентичность к возрасту 7 лет сформирована практически у всех детей. Большинство учеников: 89% мальчиков и 93% девочек успешно составили

половозрастную последовательность. Абсолютно все школьники безошибочно идентифицировали себя с полом, а 11% мальчиков и 7 % девочек, успешно обозначивших свой пол и возраст, допустили некоторые ошибки в построении возрастной последовательности. Чаще всего ошибки были допущены между возрастами «юноша-мужчина», «девушка-женщина» (рис.1).

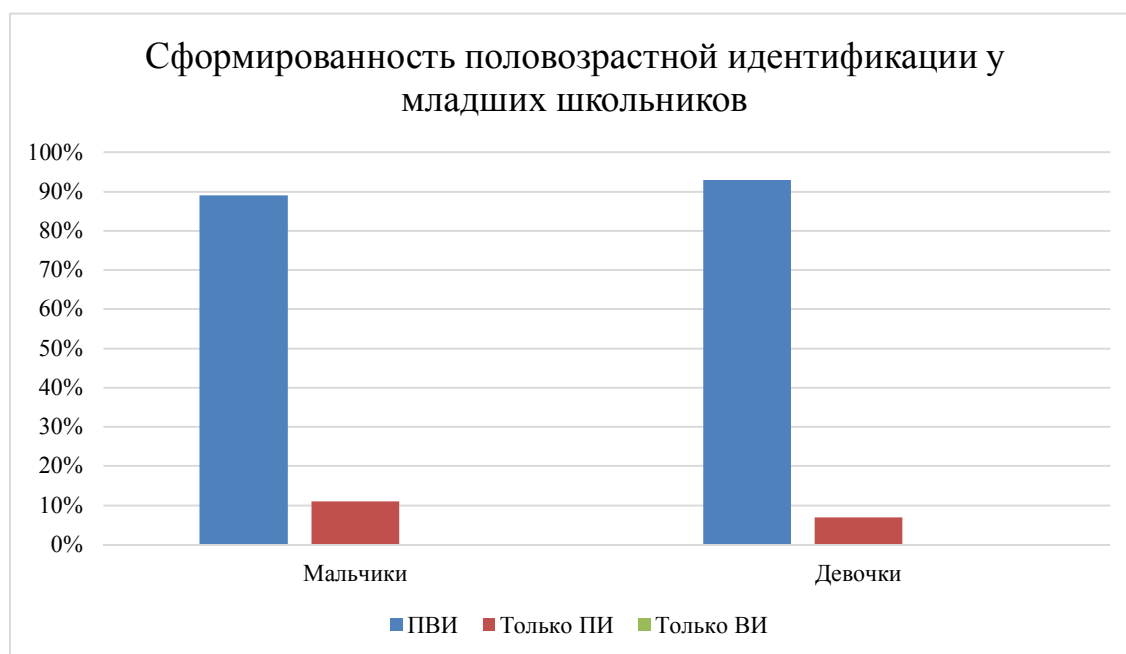


Рис. 1. Результаты исследования развития половозрастной идентификации у младших школьников

Fig. 1. Results of the study of the development of gender and age identification in younger schoolchildren

Половозрастная идентификация – познавательный процесс, развитие которого невозможно без абстрактного мышления, позволяющего ребенку распознавать внешность и поведение окружающих его людей, сравнивать их между собой, а также проводить самоанализ. Это значит, что по развитию половозрастной идентификации можно судить об интеллектуальном и психическом развитии школьника.

Таким образом, следует, что младшие школьники свободно ориентируются в половых и социальных ролях других

людей, несмотря на смену их внешности в зависимости от возраста, из этого следует, что они уже причастны к общественному опыту и их самосознание успешно формируется.

На рис. 2 представлены результаты исследования соответствия гендерным стереотипам детей среднего школьного возраста, где уровень соответствия личности можно разделить на «соответствует гендерным стереотипам», «гендерные характеристики (ГХ) плохо осознаются или вытесняются», «не соответствует гендерным стереотипам».

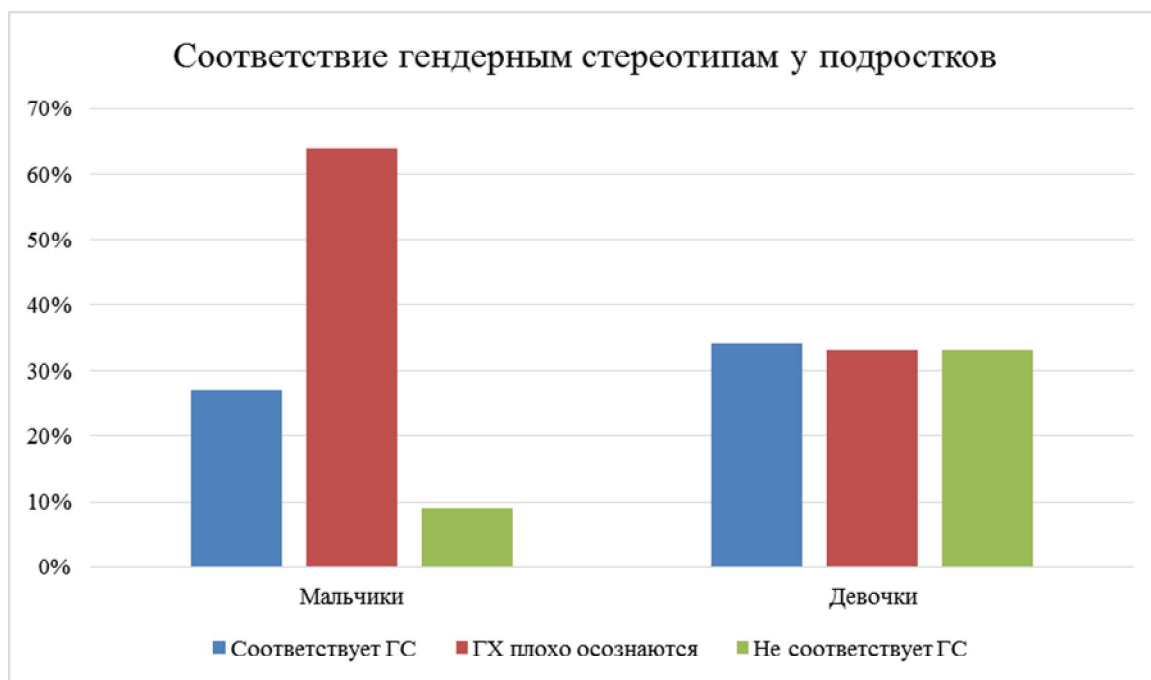


Рис. 2. Результаты исследования соответствия гендерным стереотипам у подростков

Fig. 2. Results of the study of compliance with gender stereotypes in adolescents

Методика Л.И. Ожиговой позволила нам сделать вывод о том, что в подростковом возрасте свойственные школьникам гендерные характеристики в большей степени пока еще не осмысливаются: у 64% мальчиков и 33% девочек. Это может также свидетельствовать о том, что у них еще не окончательно сложились гендерные представления, и положительные полоролевые образы недостаточно сформированы. Также это может говорить о том, что у подростков еще не до конца сложились гендерные представления, а их позитивные полоролевые образы находятся в дефиците.

Следует отметить разницу в осознанности гендерных характеристик между мальчиками и девочками -31%. Объяснение находится в том, что скачок развития у девочек-подростков происходит раньше (10-11 лет), и их полоролевая идентификация более развита. При этом к юношескому возрасту указанная характе-

ристика должна будет сравняться (рис. 3). При тестировании подростков на соответствие гендерным стереотипам также было выявлено, что 27% мальчиков и 34% девочек считают себя соответствующими гендерному стереотипу, вместе с тем 9% мальчиков и 33% девочек позиционируют себя как не соответствующие. Динамика изменения этих параметров с возрастом представлена на рис. 3 - «Результаты исследования соответствия гендерным стереотипам у старших школьников».

Несмотря на то, что характеристики гендерного стереотипа еще не до конца осознаются подростками или вытесняются, они могут носить подсознательный характер. Это можно будет подтвердить или опровергнуть, проанализировав результаты полученные в ходе данной методики в комплексе с методикой С. Бем «Маскулинность-феминность» в модификации И.С. Клециной.

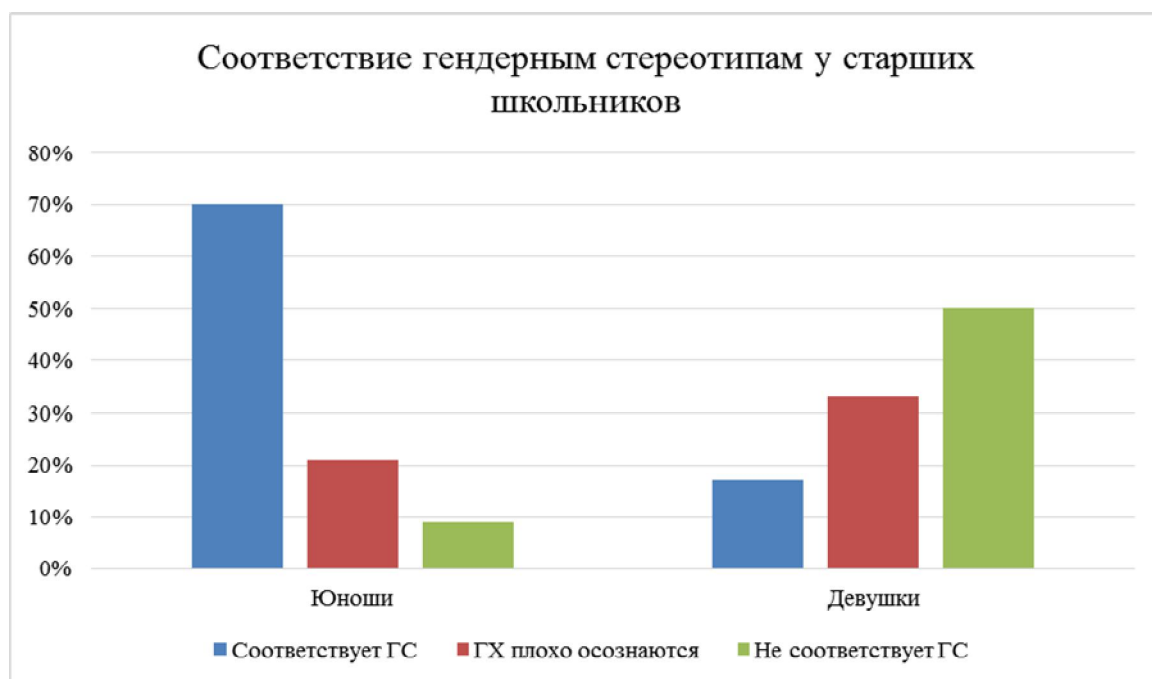


Рис. 3. Результаты исследования соответствия гендерным стереотипам у старших школьников

Fig. 3. Results of the study of compliance with gender stereotypes in older schoolchildren

Исходя из результатов, мы видим, что у 21% юношей и у 33% девушек гендерные характеристики плохо осознаются или вытесняются. Интересно отметить, что в сравнении с подростковым возрастом у мальчиков было отмечено снижение данного критерия на 42%, в то время как у девушек он остался на прежнем уровне. Это привело к тому, что уровень осознания полоролевых характеристик у юношей и девушек стал одинаковым. Кроме того, мы обнаружили различие между юношами и девушками, которое не было присутствовать в подростковом возрасте - это позиционирование себя в соответствии или несоответствии с гендерными стереотипами. Так, 70% юношей считают себя соответствующими гендерному стереотипу, 9% – не соответствующими, когда у девушек лишь 17% – соответствующими и 50% – не соответствующими. Это может быть связано с тем, что гендерные образы и представления старших школьников богаче под-

ростковых и с тем, что в современном мире маскулинные черты, которые ранее в большей степени относили к мужчинам (например, уверенность в себе, склонность защищать свои взгляды, сильная личность и пр.), на данном этапе социального и культурного развития общества имеют большую ценность и присутствуют практически в равной степени у нынешних юношей и девушек, что и создает такое большое несоответствие.

Однако гендерные стереотипы, установленные обществом, не всегда совпадают с внутренними представлениями человека о качествах, которыми должны обладать современные мужчина и женщина. Знания, получаемые о гендерных характеристиках, в особенности из СМИ, зачастую противоречат друг другу и не имеют системности. Этот диссонанс, несоответствие «идеального Я» с тем, что требует социум, провоцирует внутренние противоречия, оказывающие негативное влияние на гармоничное развитие лично-

сти и ее дальнейшее взаимодействие с окружающими людьми.

На рис. 4 изображены результаты исследования подверженности гендерным стереотипам детей среднего школьного возраста, где степень подверженности можно разделить на «подвержены ГС», «подвержены ГС только в отношении мужчин», «подвержены ГС только в отношении женщин», «не подвержены ГС».

Так 64% мальчиков и 62% девочек подвержены влиянию гендерных стереотипов в отношении обоих полов или какого-то одного из них, когда 36% и 38% соответственно – нет. Это говорит о том, что идеалы феминности и маскулинности у большинства учеников-подростков носят традиционный характер, несмотря на постепенную феминизацию и вестернизацию гендерной идентичности современного общества.

Кроме того, стоит отметить, что некоторые подростки проявляют подверженность гендерным стереотипам только в отношении определенного пола. Интересно отметить, что процент подростков, проявляющих гендерные стереотипы, различается в зависимости от пола: 27% мальчиков и 20% девочек проявляют стереотипы в отношении мужчин, в то время как только 10% мальчиков и 4% девочек проявляют стереотипы в отношении женщин. Это свидетельствует о том, что гендерные стереотипы присутствуют в отношении обоих полов. Различием между ними является, как правило, то, что в отношении женщин они направлены на приватную сферу (забота о семье, принятие эстетического удовольствия), а в отношении мужчин – на публичную (карьера, власть).

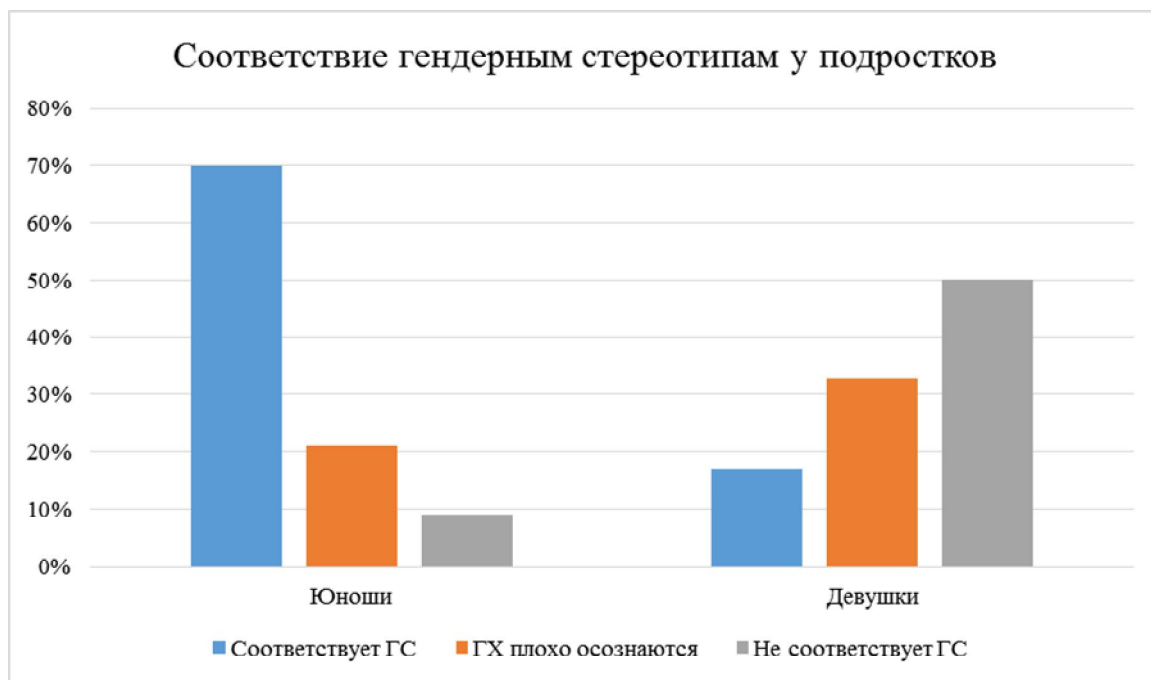


Рис. 4. Результаты исследования подверженности гендерным стереотипам у подростков

Fig. 4. Results of the study of the susceptibility to gender stereotypes in adolescents

Если вернуться к результатам исследования на соответствие гендерным стереотипам у подростков, следует сказать,

что у многих школьников гендерные характеристики плохо осознаются или вытесняются. Однако, проанализировав ре-

зультаты обеих методик, можно сделать вывод о том, что в подростковом возрасте гендерные стереотипы носят подсознательный характер. Но, несмотря на их неосознанность, имеют большой потенциал воспроизводства. Все это связано с тем, что система стереотипов, установленная обществом, подвергается изменениям достаточно редко и тяжело. Используемые в социуме классификации по половому признаку обладают достаточной устойчивостью, в связи с чем возникают различные проблемы, связанные со стереотипами. Действительные социальные роли женщин и мужчин в современном обществе претерпели большие изменения, однако стереотипные представления об

этих ролях трансформацию на данном моменте еще не преодолели.

Как мы видим на рис. 5, 95% юношей подвержены гендерным стереотипам в отношении обоих или одного из полов и 5% – не подвержены, тогда как у девушек наблюдается обратная закономерность: 34% – подвержены, 66% – нет. Это явление можно объяснить тенденцией к сближению и взаимозаменяемости ролей и статусных позиций мужчин и женщин, которая наблюдается в современном обществе. Традиционные идеи, поддерживающие консервативную идеологию и утверждающие преобладающую роль мужчин в обществе и семье, постепенно утрачивают свою актуальность.

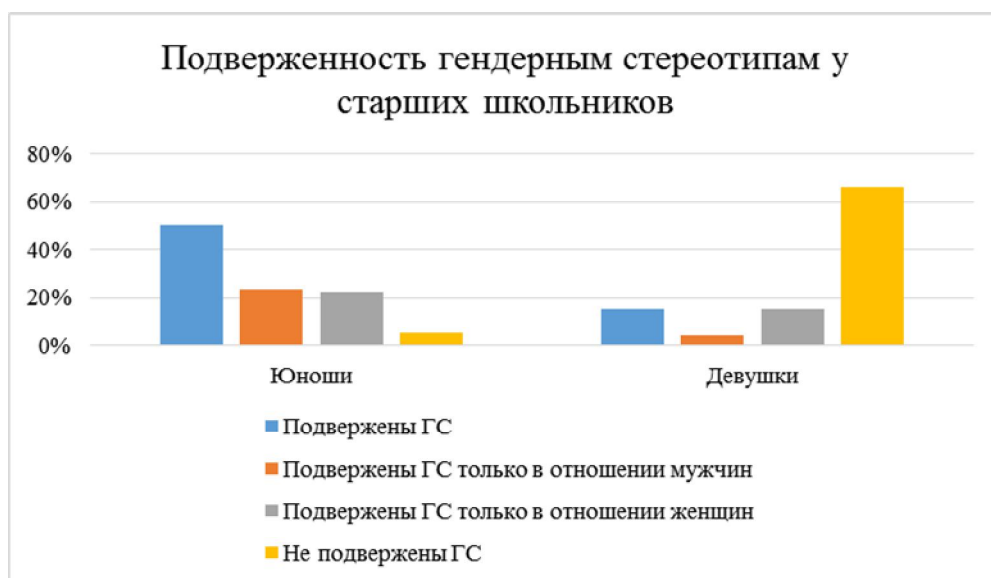


Рис. 5. Результаты исследования подверженности гендерным стереотипам у старших школьников

Fig. 5. Results of the study of the susceptibility to gender stereotypes in older schoolchildren

Также нами было выявлено противоречие между собственной оценкой независимости от общественного мнения и реальной стереотипизированностью школьников. Так, по опроснику «Я женщина (мужчина)» лишь 17% девушек и 70% юношей посчитали себя соответствующими гендерным стереотипам. Однако по методике «Маскулинность-феминность» подверженными этим стереотипам оказались 34% учениц и 95% учеников.

Нельзя не обратить внимание на разницу в результатах исследования подверженности гендерным стереотипам между подростками и старшими школьниками. Особенно важно отметить эту разницу у женского пола. Если в подростковом возрасте подверженность исследуемым стереотипам выявлена у 62% девочек, то в старшем школьном возрасте – лишь у 34%. Из этого следует, что гендерная идентификация интенсивно раз-

вивается и изменяется именно в этот возрастной период: от младшего подросткового к старшему школьному возрасту. У старших школьников изменилась стереотипизация в отношении мужского пола. В подростковом возрасте мужчин стереотипизируют 20% девочек, а в старшем школьном – всего 4%. Это явление можно объяснить тем, что у старшеклассниц гендерный идеал маскулинности отличается от традиционного образа "настоящего мужчины", их представления более чувствительны к психологическим аспектам.

Вопреки сложившейся ситуации в мире, где у подрастающего поколения существуют глубокие противоречия в процессе их половогендерного формирования на фоне унификации полов, провоцирующей притупление или потерю чувства гендерной принадлежности, практика полоролевого воспитания практически отсутствует. В рамках системы образовательного учреждения необходимо создавать условия для эффективного развития личности, которое невозможно без гендерной составляющей.

В связи с этим подрастающему поколению достаточно сложно выбрать верные жизненные ориентиры и опираться на них в дальнейшем, соблюдать необходимое перераспределение социальных ролей в зависимости от пола, ценностно относиться себе и другим при социальном взаимодействии.

Важнейшим институтом воспитания и образования после семьи, который играет определяющую роль в полоролевой социализации детей, является общеобразовательная школа. Ведь именно в ней происходит подготовка детей к их дальнейшему существованию в социуме.

В рамках системы образовательного учреждения необходимо создать условия для эффективного развития личности, которое невозможно без гендерной составляющей. Нами была разработана программа полоролевой социализации, способствующей школьникам в их половогендерном самоопределении. Целью та-

кой программы является создание условий для здорового половогендерного самоопределения детей, а в случае уже имеющихся трудностей – коррективировка гендерной идентификации, работа с негативным влиянием гендерных установок и стереотипов с использованием потенциала общеобразовательного учреждения. Реализация программы направлена на достижение следующих результатов: формирование полоролевого поведения, развитие полоролевого самосовершенствования, развитие нравственных качеств, характерных для мужчин и женщин, а также развитие ценностного отношения к себе в качестве представителя соответствующего пола.

Выводы

Гендерные представления современных школьников и особенности их полоролевой социализации являются значимым источником прогностической информации о тенденциях развития полоролевых отношений в современном обществе. Анализ этих представлений и социализации позволяет выявить направленность, противоречия и динамику изменений в данной сфере.

Решением проблемы организации полоролевой социализации детей, а также уменьшения влияния на нее неконтролируемых и наименее изученных, стихийных факторов, например, СМИ, является использование педагогических программ в образовательных учреждениях, которые обладают едиными целями, содержанием, задачами, принципами, формами и методами полоролевого воспитания, позволяющими осуществлять процесс гендерного воспитания с достаточной эффективностью.

После теоретического изучения полоролевой социализации детей разного возраста было выяснено, что на каждом периоде развития школьника она обладает своими особенностями. Так, у младшего школьника гендерное сознание достигает уровня не только понимания устойчивости своего пола и неизменности его

со временем, но и половой самоидентификации – умения соотносить свое полоролевое поведение с поведением окружающих его людей. В свою очередь, у подростков полоролевая социализация, опирающаяся на гендерную идентификацию, подкрепляется существующими в обществе гендерными стереотипами и установками, отношение к которым претерпевает существенные изменения и практически окончательно закрепляется в старших классах.

При решении такой задачи, как изучение особенностей полоролевой социализации младших школьников, было проведено исследование сформированности их половозрастной идентификации. В ходе исследования было выяснено, что половозрастная идентичность к возрасту 7 лет сформирована практически у всех детей, что говорит об их здоровом психическом и интеллектуальном развитии. Однако, дальнейший анализ показал, что говорить о качестве полоролевой социализации детей, исходя лишь из уровня развития гендерной идентичности, не стоит. Немаловажным аспектом дальнейшего успешного взаимодействия с окружающими людьми является соответствие требованиям общества, диктующим то, какими должны быть мужчина или женщина, какими качествами им необходимо обладать, и проявляющимся в гендерных стереотипах общества.

При исследовании соответствия гендерным стереотипам в подростковом возрасте, было выяснено, что присущие

школьникам гендерные характеристики в большей степени пока еще не осознаются. Это говорит о том, что у подростков еще не до конца сложились гендерные представления, а их позитивные полоролевые образы находятся в дефиците.

Важно понимать, что, несмотря на неосознанность характеристик гендерного стереотипа подростками или их вытеснение, эти характеристики носят подсознательный характер, и имеют высокий уровень воспроизводства в дальнейшем, что подтверждается исследованием подверженности гендерным стереотипам школьников-подростков, показавшем, что идеалы феминности и маскулинности у большинства учеников носят традиционный характер, несмотря на постепенную феминизацию и вестернизацию гендерной идентичности современного общества.

При сравнении результатов исследования соответствия и подверженности гендерным стереотипам подростков и старших школьников было выявлено, что гендерные образы и представления первых богаче вторых. Это значит, что гендерная идентификация интенсивно развивается и изменяется именно в этот возрастной период: от младшего подросткового к старшему школьному возрасту, что еще раз подтверждает необходимость включения в общеобразовательные учреждения комплексной программы полоролевой социализации, способствующей школьникам в их половогендерном самоопределении.

Список литературы

1. Радина Н. К. Использование гендерного анализа в психологических исследованиях // Вопросы психологии. 1999. №2.
2. Прайзендорф Е. С. Половая идентичность девочек и мальчиков младшего подросткового возраста // Педагогика и просвещение. 2022. № 2. С. 116-133.
3. Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
4. Пильникова М. К. Использование сюжетно-ролевой игры в полоролевой социализации дошкольников // Молодой ученый, 2017. № 15.2
5. Тютюкова И. А. Педагогический тезаурус. М., 2016. 160 с..
6. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1971.

7. Столярчук Л. И. Теория и практика воспитания школьников в процессе полоролевой социализации. Волгоград: Перемена, 1999.
8. Кон И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей. Соотношение биологического и социального в человеке. М.: Книж. фабрика №1, 1975.
9. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. М., 1995.
10. Дубровина И. В. О некоторых психологических аспектах подготовки молодежи к семейной жизни // Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовки молодежи к семейной жизни: сб. науч. трудов. М., 1980. С. 3–23.

References

1. Radina N. K. Ispol'zovanie gendernogo analiza v psihologicheskikh issledovaniyakh [The use of gender analysis in psychological research]. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, 1999, no. 2.
2. Prajzendorf E. S. Polovaya identichnost' devochek i mal'chikov mladshogo podrostkovogo vozrasta [The sexual identity of girls and boys of early adolescence]. *Pedagogika i prosveshchenie = Pedagogy and Education*, 2022, no. 2, pp. 116-133.
3. Shapar' V. B. *Novejshij psihologicheskij slovar'* [The latest psychological dictionary]. Rostov-na-Donu, Feniks Publ., 2009.
4. Pil'nikova M. K. Ispol'zovanie syuzhetno-rolevoj igry v poloroлевой socializacii doskol'nikov [The use of a plot-role-playing game in the gender-role socialization of preschoolers]. *Molodoj uchenyj = Young Scientist*, 2017, no. 15.2
5. Tyut'kova I. A. *Pedagogicheskij tezaurus* [Pedagogical thesaurus]. Moscow, 2016. 160 p.
6. Suhomlinskij V. A. *Rozhdenie grazhdanina* [The birth of a citizen]. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 1971.
7. Stolyarchuk L. I. *Teoriya i praktika vospitaniya shkol'nikov v processe poloroлевой socializacii* [Theory and practice of educating schoolchildren in the process of gender role socialization]. Volgograd, Peremena Publ., 1999.
8. Kon I. S. *Polovye razlichiya i differenciaciya social'nyh rolej. Sootnoshenie biologicheskogo i social'nogo v cheloveke* [Theory and practice of educating schoolchildren in the process of gender role socialization]. Moscow, Knizh. fabrika №1 Publ., 1975.
9. Belopol'skaya N.L. *Polovozrastnaya identifikaciya* [Gender and age identification]. Moscow, 1995.
10. Dubrovina I. V. [On some psychological aspects of preparing young people for family life]. *Psihologo-pedagogicheskie problemy vospitaniya detej v sem'e i podgotovki molodezhi k semejnoy zhizni. Sb. nauch. trudov* [Psychological and pedagogical problems of raising children in the family and preparing young people for family life. Collection of scientific works]. Moscow, 1980, pp. 3–23 (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the Author

Будовская Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коммунологии и психологии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: budirina1974@yandex.ru,
ORCID: 0009-0003-2728-8120

Irina V. Budovskaya, Candidate of Sciences (Psychological), Professor of the Department of Communology and Psychology, Southwestern State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: budirina1974@yandex.ru,
ORCID: 0009-0003-2728-8120

Оригинальная статья / Original article

УДК 37.013.77

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-203-211>

Формирование эмоционального интеллекта и социорефлексии молодых педагогов как условие эффективной профессиональной деятельности

Н.П. Краснова¹, Н.А. Крыжская¹✉, Н.А. Шаталова¹, Т.В. Якунина¹¹ Курский институт развития образования

ул. Садовая, д. 31, г. Курск 305004, Российская Федерация

✉ e-mail: na.krijskaya@kiro46.ru

Резюме

Цель исследования – выявление взаимосвязи между уровнем развития навыков рефлексии и эмоционального интеллекта с уровнем профессиональных компетенций молодых педагогов. Роль универсальных навыков 21 века в деятельности учителя подтверждается федеральными нормативными документами, регламентирующими образовательный процесс. Идея развития личности ребенка, развития человеческого потенциала становится приоритетом государственной политики, направления которой во многом связаны с воспитанием подрастающего поколения. Достижение предметных, метапредметных и личностных результатов образования рассматривается в статье в контексте формирования эмоционального интеллекта, социорефлексии и личностного потенциала в профессиональной деятельности учителя как представителя профессий типа «человек – человек». Характеристики личностного потенциала включают такие черты, как воля, locus контроля, ориентация на действие, резильентность, жизнестойкость, рефлексия, уровень сформированности эмоционального интеллекта. Основу исследования составляют труды Д.А. Леонтьева, Е.А. Климова.

Методы. Для определения основных направлений работы были использованы методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта и опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН».

Результаты. Описаны результаты исследования характеристик личности, сформированность которых влияет на развитие профессиональных компетенций молодых педагогов.

Заключение. Предложены подходы к решению задачи целенаправленной адресной работы по развитию навыков рефлексии и эмоционального интеллекта с целью совершенствования профессиональных компетенций данной категории учителей. В статье также представлены основные направления работы субъектов региональной системы научно-методического сопровождения по вопросам развития личностного потенциала участников образовательных отношений, в том числе деятельности в рамках Соглашения «О сотрудничестве между Курской областью и Благотворительным фондом “Вклад в будущее”», Стратегией развития образования в Курской области на период до 2030 года, Соглашением «О сотрудничестве между комитетом образования и науки Курской области и «Московским городским педагогическим университетом».

Ключевые слова: личностный потенциал; рефлексия; эмоциональный интеллект; молодые педагоги; профессиональные компетенции; формирование личностно-развивающей образовательной среды; благотворительный фонд “Вклад в будущее”.

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

Для цитирования: Краснова Н.П., Крыжская Н.А., Шаталова Н.А., Якунина Т.В. Формирование эмоционального интеллекта и социорефлексии молодых педагогов как условие эффективной профессиональной деятельности // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 203-211. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-203-211>.

Статья поступила в редакцию 20.09.2023

Статья подписана в печать 16.11.2023

Статья опубликована 23.12.2023

© Краснова Н.П., Крыжская Н.А., Шаталова Н.А., Якунина Т.В., 2023

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2023; 13(4): 203-211

Formation of Emotional Intelligence and Social Reflection of young Teachers as a Condition for Effective Professional Activity

Natalia P. Krasnova¹, Natalia A. Kryzhskaya¹✉, Nadezhda A. Shatalova¹,
Tatiana V. Yakunina¹

¹Kursk Institute of Education Development
31, Sadovaya Str., Kursk 305004, Russian Federation

✉ e-mail: na.krijskaya@kiro46.ru

Abstract

The purpose of the study is to identify the relationship between the level of development of reflection skills and emotional intelligence with the level of professional competencies of young teachers. The role of universal skills of the 21st century in the teacher's activity is confirmed by federal regulatory documents regulating the educational process. The idea of the development of the child's personality, the development of human potential becomes a priority of state policy, the directions of which are largely related to the upbringing of the younger generation. The achievement of subject, meta-subject and personal educational results is considered in the article in the context of the formation of emotional intelligence, socioreflexion and personal potential in the professional activity of a teacher as a representative of the "man-man" type of professions. Characteristics of personal potential include such traits as will, locus of control, orientation to action, resilience, reflection, level of formation of emotional intelligence. The research is based on the works of D.A. Leontiev, E.A. Klimov.

Methods. To determine the main areas of work, the methodology of the level of expression and direction of M. Grant's reflection and the questionnaire of emotional intelligence "EmIn" were used.

Results. The results of the study of personality characteristics, the formation of which affects the development of professional competencies of young teachers, are described.

Conclusion. Approaches to solving the problem of targeted work on the development of reflection skills and emotional intelligence in order to improve the professional competencies of this category of teachers are proposed. The article also presents the main directions of work of the subjects of the regional system of scientific and methodological support on the development of the personal potential of participants in educational relations, including activities under the Agreement "On Cooperation between the Kursk region and the Charitable Foundation "Contribution to the Future", the Strategy for the development of education in the Kursk region for the period up to 2030, the Agreement "On cooperation between the Committee of Education and Science of the Kursk Region and the Moscow City Pedagogical University.

Keywords: personal potential; reflection; emotional intelligence; young teachers; professional competencies; the formation of a personal-developing educational environment; the charitable foundation "Contribution to the future".

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

For citation: Krasnova N. P., Kryzhskaya N. A., Shatalova N. A., Yakunina T.V. Formation of Emotional Intelligence and Social Reflection of young Teachers as a Condition for Effective Professional Activity. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 203–211 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-203-211>.

Received 20.09.2023

Accepted 16.11.2023

Published 23.12.2023

Введение

Современный рынок труда требует от молодых специалистов выполнения множества условий для трудоустройства и дальнейшей профессиональной деятельности. Чтобы соответствовать темпам развития экономики и оставаться востребованным на рынке труда, челове-

ку необходимо учиться на протяжении всей жизни и адаптироваться к быстрым и неожиданным изменениям. В условиях рыночной конкуренции за вакантные рабочие места специалист должен найти спрос на свои потенциальные способности к труду. Поэтому перед учителем стоит задача не только научить своему

предмету, но и уметь организовать деятельность детей. Для этого самому учителю необходимо обладать рядом компетенций, позволяющих эту деятельность выполнить. Молодому педагогу как представителю типа профессий «человек – человек» приходится решать множество задач, связанных с организацией взаимодействия разнонаправленных сложных групп и отдельных людей, учитывая особенности их умонастроения, поведения, образа жизни, форм активности [1]. Эффективность решения этих задач зависит от степени выраженности личностного потенциала.

«Личностный потенциал – это интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации» [2].

Характеристики личностного потенциала в разных исследованиях включают такие черты, как воля, локус контроля, ориентация на действие, резильентность, жизнестойкость, рефлексия, уровень сформированности эмоционального интеллекта [3]. То есть то, что определяет «установки на включенность в противовес отчуждению и изоляции, установки на контроль за событиями в противовес чувству бессилия и установки на принятие вызова и риска в противовес стремлению

к безопасности и минимизации напряжений» [2].

Для формирования этих установок педагогу необходимо обладать способностью к рефлексии [4]. В психологии общения под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Человек должен понимать другого, а также понимать, как другой понимает его (зеркальное отображение индивидами друг друга) [5]. Рефлексия тесно связана с осмыслением, координацией и контролем собственных действий, осознанием возможностей коллективной деятельности, анализом текущей ситуации [6]. Одна из функций рефлексии – преодоление затруднения в деятельности через развитие самой деятельности, основанное на соотнесении и гибком урегулировании соотношения предъявленных требований ситуации и реальных возможностей субъекта [7].

Профессиональная компетентность педагога предполагает способность находить творческие решения, постоянно повышая свою эффективность и эффективность работы обучающихся в условиях недостатка времени и информации в реальности глобального, стремительно меняющегося мира [8].

Рефлексия отвечает за становление профессиональной позиции, обеспечивает готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, позволяет проявлять гибкость в принятии решений, критерияльно обеспечивает стремление к реализации нововведений и инноваций, стимулирует постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения профессиональных задач, способствует переосмыслению стереотипов своего профессионального и личностного опыта [9].

Организовывая совместную деятельность обучающихся, родителей, коллег, педагог поддерживает связи между

людьми, регулирует их деятельность и общественные отношения. Для этого ему необходимо умение выявлять индивидуальные особенности каждого ученика и определять наиболее эффективные для него средства обучения. Кроме того, он должен не только знать социально-психологические отношения внутри коллектива обучающихся, но и влиять на них [10]. Все это приводит к необходимости учитывать эмоции, возникающие во время взаимодействия, от них зависят внутригрупповые отношения детей и их отношение к поставленным педагогом задачам.

Таким образом, сформированность рефлексивных навыков и уровень развития эмоционального интеллекта необходимо учесть при работе с молодыми педагогами, профессиональный путь которых только начинается. Для адресного методического сопровождения таких учителей необходимо знать проблемные и сильные стороны каждого из них.

Результаты и обсуждение

Исследование характеристик личности, сформированность которых влияет на развитие профессиональных компетенций, проводилось в сентябре – октябре 2022 года на VIII Сессии Межрегиональной выездной Молодежной педагогической школы Курской областной организации Общероссийского Профсоюза образования. В нем приняли участие 105 молодых учителей.

Для исследования были выбраны такие показатели, как способность к рефлексии и уровень сформированности эмоционального интеллекта. В качестве рабочих диагностических методик использовались методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта [11], опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» [12].

Опросник М. Гранта позволяет определить уровень выраженности и направленности рефлексии субъекта. Он состоит из двух шкал – саморефлексия и социорефлексия, которые позволяют анализировать соотношение двух форм рефлексии, то есть двух показателей.

Для измерения эмоционального интеллекта был использован опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» [12], характеризующий его как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

Анализ результатов диагностики уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта показал, что оптимальное сочетание саморефлексии (повышенный уровень) и социорефлексии (средний уровень) продемонстрировали 25% молодых педагогов (26 чел.). Это означает, что для них характерно размышление о предстоящей деятельности, наличие представлений о ходе деятельности, планировании, выборе наиболее эффективных способов предстоящей работы, а также умение анализировать взаимодействие с другими людьми (понимать их чувства, переживания, отношение к окружающим). У остальных испытуемых оптимальное сочетание саморефлексии и социорефлексии не было выявлено. У 75% (79 чел.) молодых педагогов выявлен низкий и заниженный уровень саморефлексии, что свидетельствует о склонности к принятию спонтанных решений, недостатке навыков анализа и регуляции собственных эмоций и выбора оптимальных способов организации деятельности обучающихся. Уровень социорефлексии у них оптимальный (средний), однако это не влияет на качественный результат деятельности по причине несформированности навыков анализа и саморегуляции. Распределение результатов диагностики по методике М. Гранта представлено на рис. 1.

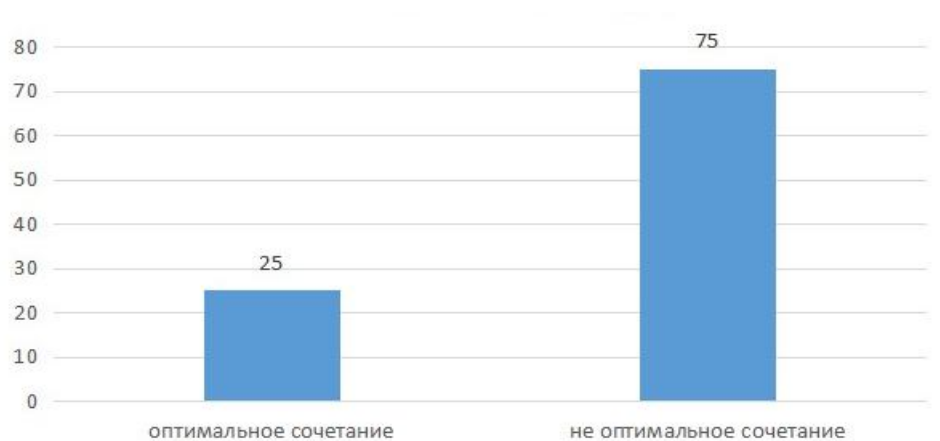


Рис. 1. Распределение результатов диагностики по методике М. Гранта

Fig. 1. Distribution of diagnostic results according to the method of M. Grant

Высокий уровень эмоционального интеллекта по опроснику эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д.В. Люсин) продемонстрировали 39 % (41 чел.) молодых педагогов. Это свидетельствует о развитой способности понимания и управления своими эмоциями и эмоциями других людей. В то же время 11% (12 чел.) испытуемых показали низкий уровень эмоционального интеллекта, что характеризуется отсутствием способности понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций, вызывать у других людей те или иные эмоции; 50 % испытуемых (52 чел.) пока-

зали средний уровень развития эмоционального интеллекта. У таких людей возникают проблемы в распознавании и идентификации своих эмоций, понимании причин их возникновения. Потребность управлять своими эмоциями и контролировать их внешнее проявление также недостаточно сформирована. Очень высокий и очень низкий уровень развития эмоционального интеллекта не был выявлен.

Распределение результатов диагностики по методике Д.В. Люсина представлено на рис. 2.

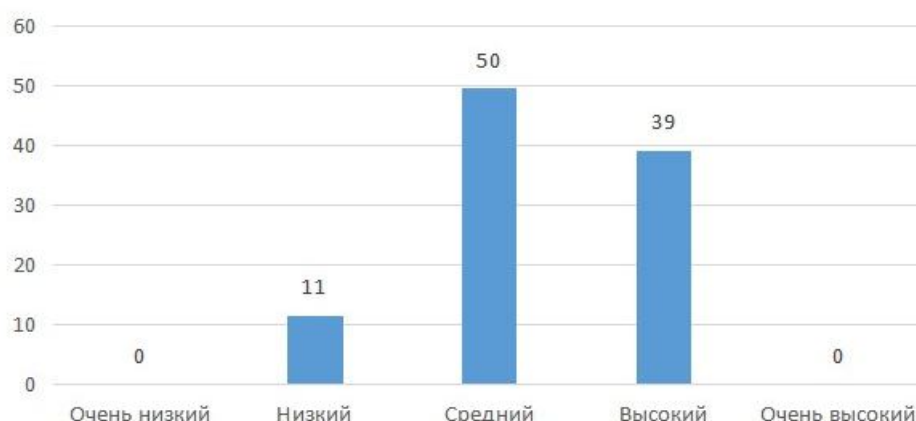


Рис. 2. Распределение результатов диагностики по методике Д.В. Люсина

Fig. 2. Distribution of diagnostic results according to D.V. Lyusin's method

Выводы

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о необходимости целенаправленной адресной работы по развитию навыков рефлексии и эмоционального интеллекта с целью совершенствования профессиональных компетенций данной категории учителей. Первым шагом по решению этой задачи стало проведение мастер-классов по совершенствованию и актуализации профессиональных компетенций молодых педагогов в возрасте до 35 лет со стажем не более 3 лет, проводимых преподавателями центра непрерывного профессионального мастерства педагогических работников на смене молодежной педагогической школы. Молодые педагоги были включены в групповую работу в рамках образовательных треков (интерактивные технологии, навыки формирования кибергигиены школьников, цифровые технологии проектирования урока, работа с ситуационными и творческими задачами). Выбранные направления работы позволили актуализировать организационные умения учителей, мотивировать их на совместную работу, включить в обсуждение представленных вопросов и ситуаций. Подобные виды деятельности позволяют развивать личностные структуры, которые входят в личностный потенциал как системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности.

Работа по развитию личностного потенциала педагога позволяет в полной мере принять ценность ученика, его интереса и опыта, позицию первооткрывателя. Только тогда результатом образования станут не знания сами по себе, а активный и заинтересованный ребенок, который является субъектом деятельности, умеет эти знания добывать и использовать. Современный мир ставит в ситуацию выбора не только педагогов, но предъявляет серьезные требования к выпускникам школы, им недостаточно набора предметных знаний, которые не дают возможности осуществлять выбор,

гибко и самостоятельно мыслить, воспринимать и оценивать новую информацию. Поэтому от того, насколько учитель умеет это сам, зависит будущее его учеников. Ориентация на молодого педагога, на развитие его личностных характеристик стала важной для системы научно-методического сопровождения Курской области.

Подобная работа предполагает не только получение определенного предметного результата, но и достижение личностных результатов, связанных с совместной деятельностью группы, умением чувствовать собеседника, осуществлять выбор, анализировать последствия собственных поступков и деятельности группы в целом. В дальнейшем эта работа будет продолжена в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута педагога, при освоении персонализированной программы наставничества молодых педагогов в образовательной организации.

При этом необходимо учитывать тот факт, что подобные навыки необходимы не только молодым педагогам, но и педагогам со стажем работы, так как далеко не у всех опытных учителей они сформированы. В связи с этим возникла необходимость в работе по развитию личностного потенциала субъектов образовательных отношений. В 2023 году в проект по развитию личностного потенциала включены 14 образовательных организаций Курской области (в соответствии с Соглашением «О сотрудничестве между Курской областью и Благотворительным фондом “Вклад в будущее”», Стратегией развития образования в Курской области на период до 2030 года, Соглашением «О сотрудничестве между комитетом образования и науки Курской области и «Московским городским педагогическим университетом»): 10 общеобразовательных организаций и 4 дошкольных образовательных организации. Программа

предполагает повышение квалификации управленческих и педагогических команд образовательных организаций. Дальнейшая реализация проекта в образовательных организациях в рамках документов, регламентирующих реализацию программы в Курской области осуществляется в течение 3 лет. Основная цель данного проекта – формирование личностно-развивающей образовательной среды, в которой условия становятся возможностями для развития воспитанников, педагогов, родителей. Целевые ориентиры проекта – психологическое благополучие и внутренняя мотивация, потенциал выбора и самоопределения, потенциал достижения, жизнестойкость. Причем в данном случае речь идет обо всех участниках образовательных отношений, что расширяет направления работы и предполагает не только включение молодых педагогов в реализацию проекта по развитию лич-

ностного потенциала, а всей педагогической и управленческой команды образовательной организации.

Система профессиональной подготовки педагогов также не остается в стороне от этой работы. В Курском государственном университете разработана магистерская программа для будущих и уже работающих педагогов «Развитие личностного потенциала», основная задача которой – подготовить педагогические кадры к реализации проекта.

Таким образом, в Курской области представлены 3 трека, которые позволяют включить в работу по формированию личностно-развивающей образовательной среды молодых и опытных педагогов, а также тех, кто собирается связать свою дальнейшую профессиональную деятельность с образовательными организациями нашего региона.

Список литературы

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. 512 с.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл. 2011. 679 с.
3. Васильева А.В. К вопросу изучения личностного потенциала, его структуры и роли // ЧиО. 2016. №2 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-izucheniya-lichnostnogo-potentsiala-ego-strukturny-i-rol-i> (дата обращения: 11.11.2022).
4. Шаталова Н.А. Модель становления субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале // Традиции и инновации в судьбах национальных образовательных систем. Международная научно-практическая конференция, посвященная 190-летию со дня рождения К. Д. Ушинского. Курск, 2014. С. 471-475.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 376 с.
6. Шаталова Н.А. Психологические особенности становления субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале: дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2014. 206 с.
7. Лемба Л.Л. Педагогическая рефлексия как элемент профессиональной компетентности учителя // Молодой ученый. 2020. № 46 (336). С. 537-540.
8. Романова Н.Н. Интроспекция как составляющая рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры // Здоровоохранение, образование и безопасность. 2019. № 2 (18). С. 87-91.

9. Лапшова А.В., Цыплакова С.А., Григорян К.М. Педагогическая рефлексия как фактор развития профессионализма педагога // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 1 (51). С. 45-46.
10. Черняева И.В. Влияние уровня развития эмоционального интеллекта у студентов на их адаптационные способности // Высшее образование сегодня. 2022. № 5-6. С. 95-105.
11. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М.: ИП РАН, 2002. 304 с.
12. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22.

References

1. Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Rostov-na-Donu, Feniks Publ., 1996. 512 p.
2. *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnosis]; ed. by D. A. Leont'eva. Moscow, Smysl Publ., 2011. 679 p.
3. Vasil'eva A.V. K voprosu izucheniya lichnostnogo potenciala, ego struktury i roli [On the issue of studying personal potential, its structure and role]. *CHiO*, 2016, no. 2 (47). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-izucheniya-lichnostnogo-potentsiala-ego-struktury-i-roli> (accessed 11.11.2022).
4. Shatalova N.A. [The model of the formation of subjective ideas of future managers about social capital]. *Tradicii i innovacii v sud'bah nacional'nyh obrazovatel'nyh sistem. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya, posvyashchennaya 190-letiyu so dnya rozhdeniya K. D. Ushinskogo* [Traditions and innovations in the destinies of national educational systems. International scientific and practical conference dedicated to the 190th anniversary of the birth of K. D. Ushinsky]. Kursk, 2014, pp. 471-475 (In Russ.).
5. Andreeva G.M. *Social'naya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2001. 376 p.
6. Shatalova N.A. *Psikhologicheskie osobennosti stanovleniya sub"ektivnyh pred-stavlenij budushchih menedzherov o social'nom kapitale*. Diss. kand. psihol. nauk [Psychological features of the formation of subjective ideas of future managers about social capital. Cand. of Sci. Philol. diss.]. Kursk, 2014. 206 p.
7. Lemba L.L. Pedagogicheskaya refleksiya kak element professional'noj kompetentnosti uchitelya [Pedagogical reflection as an element of a teacher's professional competence]. *Molodoj uchenyj = Young Scientist*, 2020, no. 46 (336), pp. 537-540.
8. Romanova N.N. Introspekciya kak sostavlyayushchaya refleksii emocional'nyh sostoyanij budushchih pedagogov fizicheskoy kul'tury [Introspection as a component of reflection of the emotional states of future physical education teachers]. *Zdravoohranenie, obrazovanie i bezopasnost' = Healthcare, education and Security*, 2019, no. 2 (18), pp. 87-91.
9. Lapshova A.V., Cyplakova S.A., Grigoryan K.M. Pedagogicheskaya refleksiya kak faktor razvitiya professionalizma pedagoga [Pedagogical reflection as a factor in the development of teacher professionalism]. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki = Proceedings of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2020, no. 1 (51), pp. 45-46.

10. Chernyaeva I.V. Vliyanie urovnya razvitiya emocional'nogo intellekta u studentov na ih adaptacionnye sposobnosti [The influence of the level of development of emotional intelligence in students on their adaptive abilities]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, 2022, no. 5-6, pp. 95-105.

11. Karpov A.V., Skityaeva I.M. *Psihologiya refleksii* [Psychology of reflection]. Moscow, IP RAN Publ., 2002. 304 p.

12. Lyusin D.V. Novaya metodika dlya izmereniya emocional'nogo intellekta: oprosnik EmIn [A new technique for measuring emotional intelligence: the EmIn questionnaire]. *Psichologicheskaya diagnostika = Psychological Diagnostics*, 2006, no. 4, pp. 3-22.

Информация об авторах / Information about the Authors

Краснова Наталья Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, Областное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Курский институт развития образования», г. Курск, Российская Федерация, e-mail: np.krasnova@kiro46.ru

Natalia P. Krasnova, Candidate of Sciences (Pedagogical), Associate Professor, Regional State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Kursk Institute of Education Development", Kursk, Russian Federation, e-mail: np.krasnova@kiro46.ru

Крыжская Наталья Александровна, старший преподаватель, Областное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Курский институт развития образования», г. Курск, Российская Федерация, e-mail: na.krijskaya@kiro46.ru

Natalia A. Kryzhskaya, Senior Lecturer, Regional State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Kursk Institute of Education Development", Kursk, Russian Federation, e-mail: na.krijskaya@kiro46.ru

Шаталова Надежда Анатольевна, методист, Областное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Курский институт развития образования», г. Курск, Российская Федерация, e-mail: na.shatalova@kiro46.ru

Nadezhda A. Shatalova, Methodologist, Regional State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Kursk Institute of Education Development", Kursk, Russian Federation, e-mail: na.shatalova@kiro46.ru

Якунина Татьяна Владимировна, методист, Областное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Курский институт развития образования», г. Курск, Российская Федерация, e-mail: tv.yakunina@kiro46.ru

Tatiana V. Yakunina, Methodologist, Regional State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Kursk Institute of Education Development", Kursk, Russian Federation, e-mail: tv.yakunina@kiro46.ru

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-212-228>

Проблема формирования копинг-стратегий по преодолению трудных жизненных ситуаций в студенческом возрасте

Н.В. Тарасова¹ ✉

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

✉ e-mail: nadia-79@bk.ru

Резюме

Формирование конструктивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций играет важнейшую роль в выборе типа поведения, позволяя студентам успешно преодолевать психотравмирующие и стрессовые ситуации, как в ходе обучения, так и в дальнейшей профессиональной деятельности. Высшее образование способствует развитию профессионально значимых психологических личностных характеристик. В данном аспекте можно говорить о развитии самоорганизации, мотивации, творческого мышления, адаптивности и эмоциональной интеллектуальности, ментальных и поведенческих паттернов, которые помогают людям эффективно справляться с трудностями и вызовами повседневной жизни. Эти качества играют важную роль в успешной карьере и личностном росте выпускника.

Проблема преодолевающего поведения, как уникального способа взаимодействия личности с трудными жизненными ситуациями начала рассматриваться примерно в 1950-х годах. Термин «копинг» был введен Абрахамом Маслоу и происходит от английского глагола «to cope», который описывает стратегии и механизмы, используемые индивидом для возможности борьбы с трудностями, стрессом или неблагоприятными ситуациями. В российской научной литературе данный термин часто интерпретируется как «преодолевающее поведение» или «психологическое преодоление», отражая процесс адаптации и приспособления личности к различным вызовам и стрессорам в ее окружении.

Цель данной статьи заключается в изучении особенностей овладения навыками конструктивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций у студентов. В работе рассматриваются особенности формирования конструктивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций у студентов.

Использование библиометрического анализа и экспериментального анализа в данной работе позволило получить комплексные и надежные данные, которые могут быть использованы для более глубокого понимания исследуемой проблемы. Благодаря проведенному психологическому эксперименту были изучены ведущие навыки конструктивных стратегий, способствующих преодолению трудных жизненных ситуаций в студенческом возрасте.

Методами нашего психологического исследования явились теоретический анализ литературы, соответствующей тематике исследования; эмпирические методы исследования: методика психодиагностики копинг-механизмов Э. Хайма, методика «Выявление психического и физического дискомфорта» (по В.Н. Поникаровой), методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» (Д.С. Норман.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой); методы наблюдения и беседы; методы количественной и качественной обработки данных.

В данном исследовании были применены разнообразные методы обработки результатов, включая количественные, качественные и математические подходы.

Ключевые слова: конструктивные стратегии; трудные жизненные ситуации; копинг-стратегии; студенческий возраст.

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

Для цитирования: Тарасова Н.В. Проблема формирования копинг-стратегий по преодолению трудных жизненных ситуаций в студенческом возрасте // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 212-228. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-212-228>.

Статья поступила в редакцию 12.10.2023 Статья подписана в печать 02.11.2023

Статья опубликована 23.12.2023

The Problem of Developing Coping Strategies to Overcome Difficult Life Situations at Student Age

Nadezhda V. Tarasova¹ ✉

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

✉ e-mail: nadia-79@bk.ru

Abstract

The formation of constructive strategies for overcoming difficult life situations plays a vital role in choosing the type of behavior, allowing students to successfully overcome traumatic and stressful situations, both during their studies and in their future professional activities. Higher education contributes to the development of professionally significant psychological and personal characteristics. In this aspect, we can talk about the development of self-organization, motivation, creative thinking, adaptability and emotional intelligence, mental and behavioral patterns that help people effectively cope with the difficulties and challenges of everyday life. These qualities play an important role in a graduate's successful career and personal growth.

The problem of overcoming behavior as a unique way of interaction of an individual with difficult life situations began to be considered around the 1950s.

The term «coping» was coined by Abraham Maslow and comes from the English word «to cope», which means «to cope» or «to overcome». In Russian scientific literature it is often translated as «overcoming behavior» or «psychological overcoming».

The purpose of this article is to study the characteristics of students mastering the skills of constructive strategies for overcoming difficult life situations. The paper examines the features of the formation of constructive strategies for overcoming difficult life situations among students.

The use of bibliometric analysis and experimental analysis in this work allowed us to obtain comprehensive and reliable data that can be used for a deeper understanding of the problem under study. Thanks to the conducted psychological experiment, the leading skills of constructive strategies that help overcome difficult life situations at student age were studied.

The methods of our psychological research were theoretical analysis of literature relevant to the topic of research; empirical research methods: the method of psychodiagnostics of coping mechanisms by E. Heim, the method of «Identification of mental and physical discomfort» (according to V.N. Ponikarova), the method of «Coping behavior in stressful situations CISS» (D.S. Norman, F. Endler, D.A. James, M.I. Parker; adapted version by T.A. Kryukova); observation and interview methods; methods of quantitative and qualitative data processing.

In this study, a variety of methods were used to process the results, including quantitative, qualitative and mathematical approaches.

Keywords: constructive strategies; difficult life situations; coping strategies; student age.

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

For citation: Tarasova N.V. The Problem of Developing Coping Strategies to Overcome Difficult Life Situations at Student Age. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2023, 13(4): 212–228 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-212-228>.

Received 12.10.2023

Accepted 02.11.2023

Published 23.12.2023

Введение

Понятие трудная жизненная ситуация, Е.А. Бурдуковская и О.Г. Филиппенко трактуют как проблему, которая может возникнуть в процессе жизни индивида,

она может угрожать обыденному функционированию личности, требуя сторонней помощи, в связи с невозможностью единоличного решения ситуации [1, с. 32].

Трудные жизненные ситуации для человека могут быть определены как со-

стояния, которые возникли из-за временного влияния субъективных или объективных явлений; еще только надвигающееся жизненное событие, вызывающее стресс и напряжение; перенапряжение, которое непреодолимо путем использования привычных индивиду механизмов решения (И.Ф. Дементьева, И.Н. Евграфова).

Н.Г. Осухова акцентирует факт того, что трудная жизненная ситуация определяется, как правило, внешними или внутренними факторами, которые провоцируют нарушение в адаптации человека, по итогу чего человек имеет риск утраты возможности удовлетворять базовые потребности привычными способами [2, с. 14].

Вопреки многообразию трактовок понятия «трудная жизненная ситуация», исследователи определенно сходятся во мнениях, что данные ситуации:

- появляются как результат, своего рода, дисбаланса в системе общественных отношений или диспропорции между целями, стремлениями и способностями личности;
- неотъемлемая составляющая часть процесса социализации;
- настроены на высокий уровень напряжения со стороны человека, максимального применения своих возможностей и ресурсов;
- несут в себе угрозу для стандартного функционирования личности, мотивируют на применение преодолевающего поведения.

Научно-популярная литература имеет различные классификации сложных ситуаций жизни. А.Н. Фоминов полагает, что для человека сложная ситуация всегда является явлением уникальным по субъективности его оценки, индивидуальные трудности ситуации определяются по жизненному опыту, возрасту и стереотипам поведения человека [3, с. 45].

Советский психотерапевт Ф.Е. Василюк описывает четыре вида сложных жизненных ситуаций: стресс (состояние

нервно-психического напряжения, вызванное рядом вредных факторов), фрустрация (негативное психологическое самочувствие, вызванное невозможностью удовлетворения потребности), внутренний конфликт [4, с. 45].

Стратегия представляет собой последовательный процесс потребления людьми коллективных благ, передачи их обществу. Эта характеристика связана с категориями активности, ответственности человека. Л.И. Анциферова, как и Х. Томе, отмечает, что не всякий тип поведения человека в трудной ситуации можно назвать «стратегия преодоления». Бытуют сформировавшиеся мнения исследователей, которые гласят, что стратегия преодоления непосредственно должна считаться только осознанным и самоконтрольным поведением, обусловленным при этом необходимостью эффективного решения проблем [5, с. 129].

Использование термина «coping behavior» в англоязычной литературе позволяет уточнить и конкретизировать понятие «Bewältigung» и обозначить его в контексте исследований и практического применения. Это позволяет более точно изучать и анализировать различные стратегии и механизмы преодоления, а также их влияние на психологическое благополучие и адаптацию человека [6, с. 63].

Именно поэтому «coping behavior» некоторыми отечественными педагогами и психологами понимается как «адаптивное поведение» (Л. М. Колпакова, А. А. Цахаева), «совладающее поведение» (Т.Л. Крюкова), «преодолевающее поведение» (Л.И. Анциферова) [6, с. 45].

Рихард Лазарус выделяет два основных типа стратегий преодоления:

- стратегии, ориентированные на максимально эффективное разрешение трудностей;
- стратегии, представленные поведением, в основе которого лежат эмоциональные реакции, не поддержанные когнитивной регуляцией [7, с. 45].

Стратегии дифференцирования (Л. Перлин, К. Шулер) отражают осознание необходимости трансформации мнения и отношения к проблеме, что представлено тремя стратегиями:

1) изменение проблемы (работа над изменением условий, которые вызвали проблему);

2) изменение способа видения проблемы (нейтрализация или минимизация стрессора);

3) управление эмоциональным дистрессом (когнитивная регуляция эмоционального состояния) [8, с. 57].

Ф. Мосс, И. Шеффер представили последовательность из пяти стратегий, каждая из которых дает возможность перехода на более высокий уровень владения стратегией преодолевающего поведения:

1) определение, оценка значимости ситуации и осознание последствий;

2) адаптация, заключающаяся в принятии происходящего, рефлексии, эмоциональной регуляции поведения;

3) поиск поддержки, обращение за советом к значимым людям;

4) поддержание стабильного эмоционального уровня;

5) выбор модели поведения, который подразумевает самоанализ, сбор информации, поиск поддержки [9, с. 78].

Оценка студенческого возраста как кризисного – не частое явление для исследований, часто кризис этой возрастной группы полностью исключается. Впрочем, некоторые из исследователей пока анализируют кризисы студенческой жизни, определяя их по-другому:

– кризисы личности и социальной самостоятельности (Э. Эриксон),

– «встречи со взрослой жизнью» (О.В. Хухлаева) [10],

– кризис юности (В.И. Слободчиков, О.С. Комиссарова) [11],

– связанные с профессиональным обучением кризисы (Ю.П. Поваренков),

– кризисы профессионального развития (Е.Ф. Зеер) [12].

Молодежь сталкивается с несоответствием действительной реальности с желаемой, усугубляет это сожаления о выборе будущей профессии, сожаления о выборе, проблемы с самоопределением [13, с. 59].

Также были выбраны методы сбора данных, которые будут использованы в исследовании, такие как анкетирование, интервьюирование, наблюдение или эксперимент. Были определены критерии отбора участников исследования, а также способы анализа полученных данных.

Результаты и обсуждение

Основной целью данного исследования является изучение особенностей развития навыков конструктивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций у студентов.

Гипотеза исследования: овладение навыками конструктивных стратегий будет способствовать преодолению трудных жизненных ситуаций в студенческом возрасте.

Исследование проводилось на базе кафедры коммуникологии и психологии в ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», г. Курска. В данном эксперименте приняли участие 80 студентов второго курса факультета лингвистики и межкультурной коммуникации. Из них 30 были юноши, а 50 – девушки.

В рамках данного эмпирического исследования были применены следующие методики:

- *Методика психодиагностики копинг-механизмов (Э. Хайм).* Данная методика предоставляет возможность изучить 26 ситуационно-специфических вариантов копинга.

- *Методика «Выявление психического и физического дискомфорта» (по В.Н. Поникаровой).* Опросник был разработан с целью выявления конкретных ситуаций, в которых студенты испытывают психологическое и эмоциональное давление в процессе обучения. Вопросы были сфор-

мулированы таким образом, чтобы охватить различные аспекты учебной деятельности, такие как сложность заданий, объем учебного материала, ожидания преподавателей и коллег, оценки и экзамены.

• Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» (Д.С. Норман.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

Методы количественной и качественной обработки данных.

В результате анализа данных, полученных с использованием методики «Выявление психического и физического дискомфорта» (разработанной В.Н. Поникаровой), было выявлено, что ни один

из участников исследования не проявил очень низкий уровень психоэмоционального напряжения. Уровень психоэмоционального напряжения на низком уровне был отмечен у 14 студентов (17,5%). Средний уровень психоэмоционального напряжения был обнаружен у 22 студентов (27,5%). Высокий уровень психоэмоционального напряжения был отмечен у 32 студентов (40%). Интенсивное психоэмоциональное напряжение, достигающее значительных уровней, было выявлено у 12 студентов, что составляет примерно 14% от общего числа исследуемых.

Визуализация полученных результатов представлена на рис. 1, а более подробная информация приведена в табл. 1.

Таблица 1. Результаты диагностических значений психического и физического дискомфорта (методика «Выявление психического и физического дискомфорта» (по В.Н. Поникаровой))

Table 1. The results of diagnostic values of mental and physical discomfort (methodology "Identification of mental and physical discomfort" (by V.N. Ponikarova))

Уровни/ Levels	Очень низкий/ Very low	Низкий/ Short	Средний/ Average	Высокий/ High	Очень высокий/ Very tall
Количество/ Quantity	0	14	22	32	12
%	0	17,5	27,5	40	15

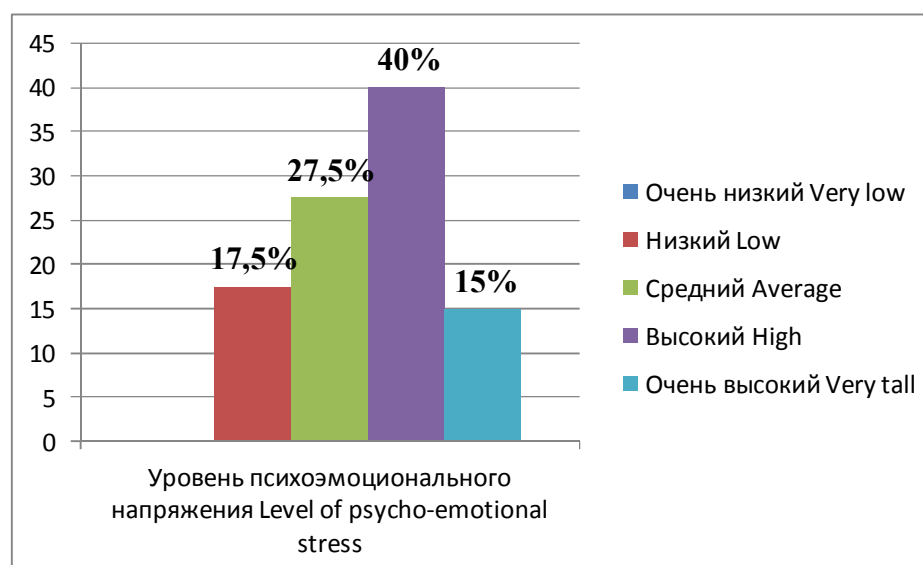


Рис. 1. Результаты констатирующего этапа эксперимента по методике «Выявление психического и физического дискомфорта»

Fig. 1. Results of the ascertaining stage of the experiment using the «Identification of mental and physical discomfort» method

В качестве наиболее травмирующих ситуаций были названы:

- защита курсового проекта (средний балл 4,4);
- экзамен (сессионный) (средний балл 4,2);
- защита выпускной квалификационной работы (средний балл 4,1);
- общение с преподавателями во время сессии (средний балл 4,0);
- общение с преподавателями во время семинаров (средний балл 4,0).

Травмирующими ситуациями для студентов могут являться ситуации оценки знаний в период сессии, которые могут вызывать повышенное психоэмоциональное напряжение и стресс. Кроме того, студентов также может пугать перспектива защиты выпускной квалификационной работы в будущем, поскольку это событие связано с высокими ожиданиями и требованиями.

В ходе применения методики копинг-поведения, разработанной С. Норманом, Д.Ф. Эндлером, Д.А. Джеймсом и

М.И. Паркером, для анализа стрессовых ситуаций, мы выявили ряд уникальных характеристик поведения студентов. Эти характеристики отличаются от типичного копинг-поведения и могут быть связаны с особенностями контекста и индивидуальными особенностями студентов. Наши наблюдения указывают на то, что студенты проявляют адаптивные стратегии, такие как активное преодоление проблем, поиск социальной поддержки и позитивное переоценивание ситуации. Однако мы также обнаружили, что некоторые студенты могут использовать неадаптивные стратегии, такие как избегание или отрицание проблемы. Эти уникальные характеристики поведения студентов представляют интерес для дальнейших исследований в области копинг-поведения и стресса у студентов.

Результаты данного исследования были представлены наглядно в табл. 2 и на рис. 2, что позволяет визуально оценить полученные данные и их значимость.

Таблица 2. Результаты констатирующего этапа эксперимента по методике «копинг-поведение в стрессовых ситуациях»

Table 2. Results of the ascertaining stage of the experiment using the «Coping behavior in stressful situations» method

Типы преобладающего копинг-поведения в стрессовых ситуациях/ Types of predominant coping behavior in stressful situations	Общее количество испытуемых/ General number of subjects	%
Копинг на решение задачи Coping to solve a problem	20	25
Копинг на эмоции Coping with emotions	32	40
Копинг на избегание Avoidance coping	28	35
Всего Total	80	100

32 студента (40%) ориентированы на эмоции, то есть в ситуации стресса погружаются в свою боль и страдания, обвиняют себя за то, что оказались в такой ситуации, за нерешительность, за то, что

не знают, как поступить. Такие люди, находясь в стрессовом состоянии, очень переживают, нервно напрягаются и раздражаются, студенты стремятся разделить состояние с близкими. Дополни-

тельно, 28 участников исследования (35%) проявили стратегию преодоления, ориентированную на избегание. Эта стратегия позволяет индивидам снизить эмоциональную нагрузку, связанную с ситуациями стресса.

Стратегия избегания, как одна из форм копинга, основывается на попытке избежать или уклониться от стрессоров или ситуаций, которые вызывают негативные эмоции или дискомфорт. Личности, использующие эту стратегию, могут предпочитать избегать конфликтных ситуаций, сложных задач или требований, которые вызывают у них стресс.

В процессе выполнения данного исследования был выявлен уровень использования различных типов копинг-страте-

гий, включая когнитивные, эмоциональные и поведенческие подходы. Эти стратегии представляют собой механизмы, которые индивиды применяют для возможности справиться с трудностями, стрессом или неблагоприятными ситуациями. Результаты исследования подтверждают, что люди могут использовать разнообразные стратегии копинга для эффективного преодоления повседневных вызовов и поддержания психологического благополучия. Для оценки эффективности данных стратегий были использованы следующие градационные показатели: продуктивные стратегии, относительно продуктивные стратегии и непродуктивные стратегии.

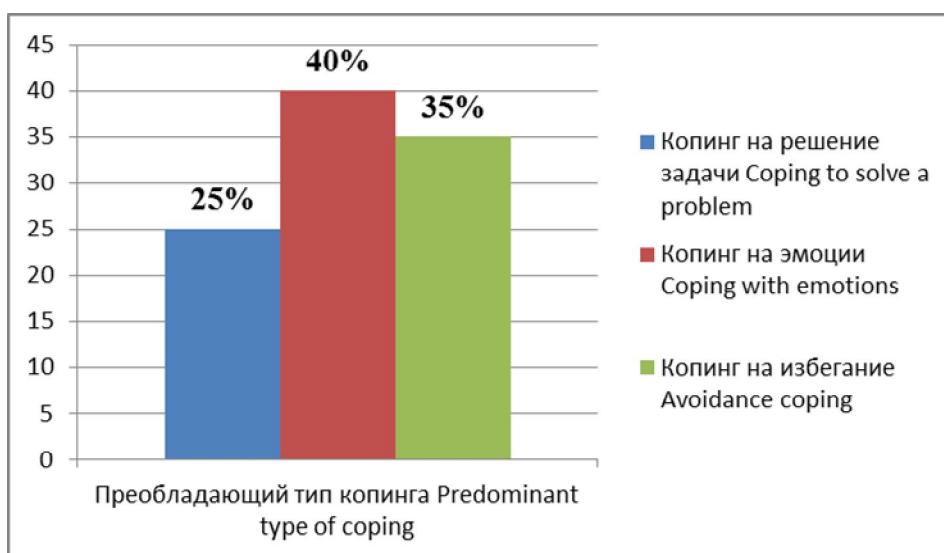


Рис. 2. Результаты констатирующего этапа эксперимента по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»

Fig. 2. Results of the ascertaining stage of the experiment using the «Coping behavior in stressful situations» method

Проведение статистического анализа данных, полученных в рамках данного исследования, позволило выявить характер распределения различных стратегий преодоления. У 35% испытуемых были выявлены продуктивные стратегии преодоления, включающие проблемный ана-

лиз, установку собственной ценности и сохранение самообладания. У 35% испытуемых были относительно продуктивные стратегии преодоления, а у 30% испытуемых были непродуктивные стратегии преодоления.

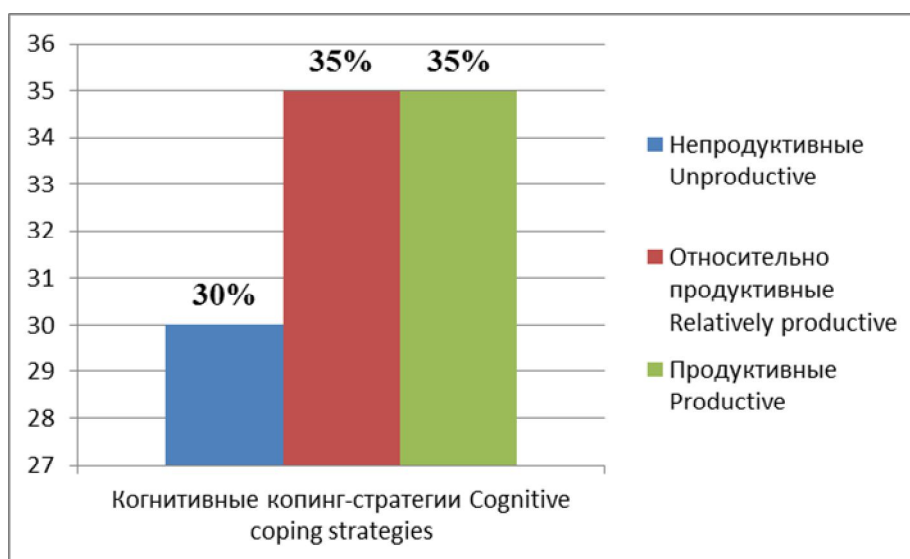
Таблица 3. Результаты констатирующего этапа эксперимента по методике Э. Хейм «Способы преодоления критических ситуаций»**Table 3.** Results of the ascertaining stage of the experiment using the method of E. Heim «Ways to overcome critical situations»

	Когнитивные копинг-стратегии/ Cognitive coping strategies	Эмоциональные копинг-стратегии/ Emotional coping strategies	Поведенческие копинг-стратегии/ Behavioral coping strategies
Продуктивный/ Productive	35	27,5	37,5
Относительно/ продуктивный Relatively productive	35	32,5	37,5
Непродуктивный/ Unproductive	30	40	25

Относительно продуктивные копинг-стратегии помогают в некоторых ситуациях, например не очень значимых или при небольшом стрессе. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что значительная часть студентов проявляет низкую толерантность к стрессовым состояниям, как показано на рис. 3.

При проведении анализа эмоциональных копинг-стратегий было обнаружено, что среди испытуемых имеется следующее распределение: 27,5% прояв-

ляют продуктивные копинг-стратегии, включающие протест по отношению к трудностям и оптимизм; 32,5% демонстрируют относительно продуктивные копинг-стратегии, такие как пассивная кооперация, отвлечение и протест; 40% испытуемых проявляют непродуктивные копинг-стратегии, такие как подавленное эмоциональное состояние, безнадежность, переживание злости и возложение вины на себя и других.

**Рис. 3.** Результаты констатирующего этапа эксперимента по когнитивным копинг-стратегиям**Fig. 3.** Results of the ascertaining stage of the experiment using cognitive coping strategies

В ходе данного исследования были получены результаты, относящиеся к использованию поведенческих копинг-стратегий среди испытуемых. Анализ данных показал, что у 37,5% испытуемых были выявлены продуктивные поведенческие копинг-стратегии. Эти стратегии включали сотрудничество и активное взаимодействие с окружающей средой для решения проблем.

Однако у 25% испытуемых были выявлены непродуктивные поведенческие копинг-стратегии. Эти стратегии включали отступление и активное избегание, что

означает, что эти индивиды прибегали к уходу от проблемы или избегали активных действий для ее решения.

Следовательно, в общей совокупности испытуемых 65% не проявляли продуктивных поведенческих стратегий копинга. Это указывает на необходимость разработки программ и тренингов, направленных на развитие и усиление продуктивных поведенческих копинг-стратегий у индивидов. Такие программы помогут улучшить способность справляться с трудностями и эффективно решать проблемы.

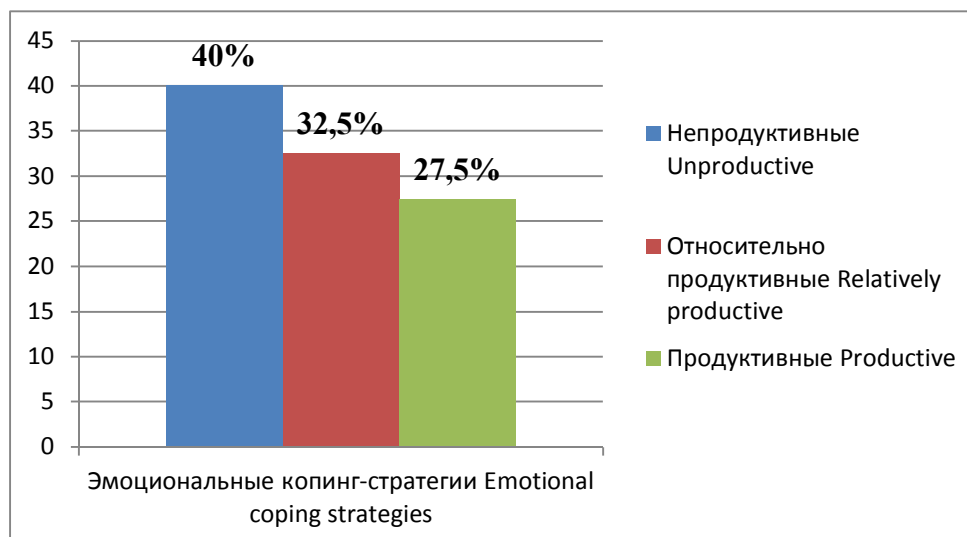


Рис. 4. Результаты констатирующего этапа эксперимента по эмоциональным копинг-стратегиям

Fig. 4. Results of the ascertaining stage of the experiment using emotional coping strategies

Поэтому диагностика показала, что в большинстве случаев студенты применяют стратегии непродуктивного и относительно продуктивного копинга, что вле-

чет за собой повышение психоэмоционального напряжения и уменьшает эффективность в учебе.

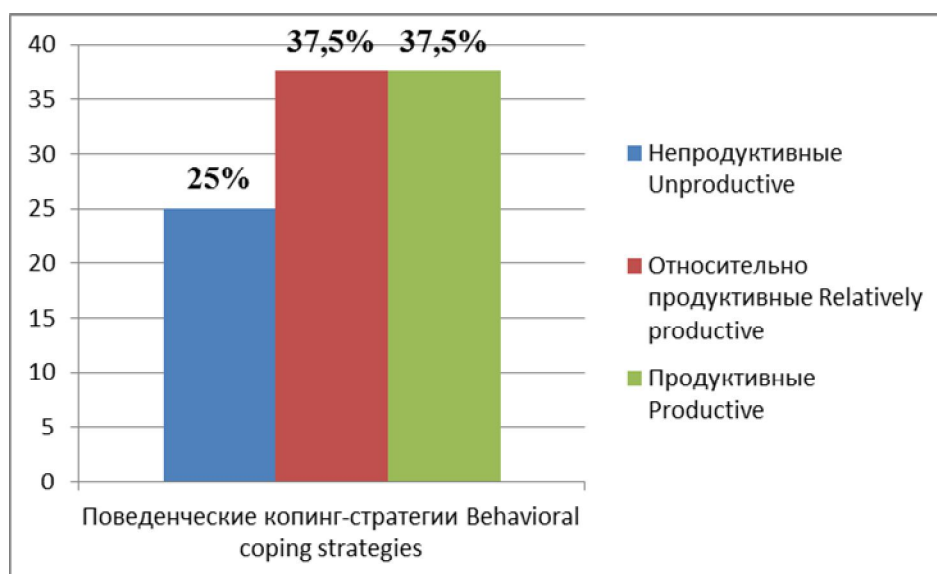


Рис. 5. Результаты констатирующего этапа эксперимента по изучению поведенческих копинг-стратегий

Fig. 5. Results of the ascertaining stage of the experiment using behavioral coping strategies

Табл. 4 содержит результаты, полученные при использовании методики «Выявление психического и физического

дискомфорта», разработанной В.Н. Поникаровым.

Таблица 4. Усредненные показатели уровня психоэмоционального напряжения обследованных лиц, измеренного до проведения Программы

Table 4. Average indicators of the level of psycho-emotional stress of the examined persons, measured before the Program

Описательные статистики/Descriptive Statistics					
Название показателя/ Indicator name	N	Минимум/ Minimum	Максимум/ Maximum	Среднее/ Average	Среднестандартное отклонение/Mediocristan dartneroe deviation
Психоэмоциональное напряжение/Psycho-emotional stress	80	20,00	84,00	55,95	18,22

В табл. 4 показано, что в усредненный показатель психоэмоционального напряжения в выборке обследованных лиц равен $55,95 \pm 18,22$ балла, что соответствует высокому уровню.

Согласно показателям минимума и максимума, разброс значений показателя

«Психоэмоциональное напряжение» в выборке достаточно большой. В связи с этим нами проведен частотный анализ с целью выявления процента обследованных лиц с низким, средним и высоким уровнем психоэмоционального напряжения (рис. 6).

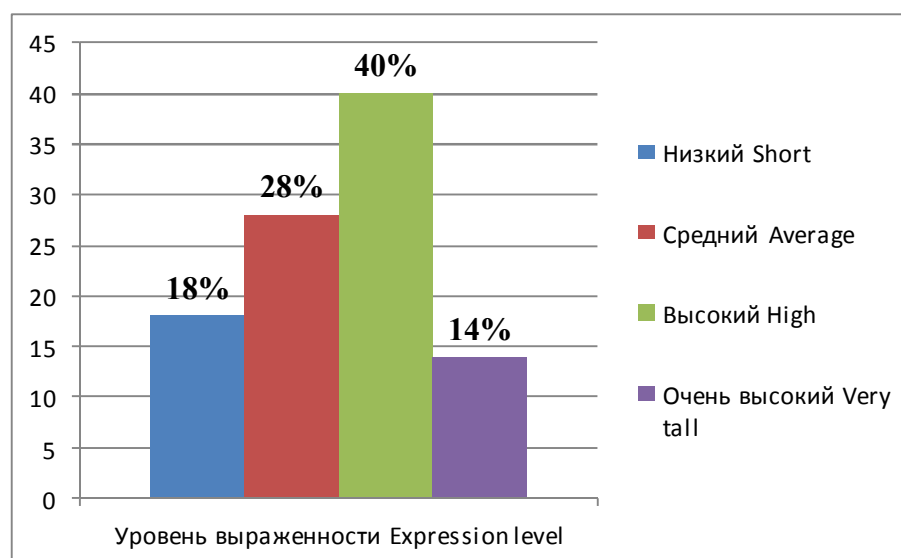


Рис. 6. Частотный анализ показателя «Психоэмоциональное напряжение», измеренного до проведения Программы

Fig. 6. Frequency analysis of the «Psycho-emotional stress» indicator measured before the Program

На рисунке показано, что 18% обследованных лиц не характерно переживание психоэмоционального напряжения, у 28% выявлен его низкий уровень. В то же время, у 40% обследованных лиц выявлен высокий уровень психоэмоционального напряжения, а у 14% очень высокий уровень. Высокий и очень высокий уровень психоэмоционального напряжения может указывать на развитие у испытуемых пограничного состояния, которое характеризуется временным понижением устойчивости психических и психомоторных функций, выраженным соматовегетативными реакциями и снижением

учебной и профессиональной работоспособности при невозможности полноценной эмоциональной разрядки и отключения от тревожно-депрессивных переживаний. На наш взгляд, психоэмоциональное состояние этих лиц требует оптимизации.

Далее нами исследованы стратегии совладающего поведения респондентов: копинг, направленный на решение задачи. В табл. 5 представлены результаты, полученные в ходе применения методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях».

Таблица 5. Усредненные показатели выраженности копинга, направленного на решение задачи обследованных лиц, измеренного до проведения Программы

Table 5. Average indicators of the severity of coping aimed at solving the problem of the examined individuals, measured before the implementation of the Program

Описательные статистики/ Descriptive Statistics					
Название показателя/ Indicator name	N	Минимум/ Minimum	Максимум/ Maximum	Среднее/ Average	Среднестан дартное отклонение/ Mediocristan dartnoe deviation
Копинг, направленный на решение задачи Coping aimed at solving a problem	80	19,00	72,00	41,75	15,48

В таблице показано, что усредненный показатель психоэмоционального напряжения в выборке обследованных лиц равен $41,75 \pm 15,48$ балла, что соответствует низкому уровню.

Согласно показателям минимума и максимума, разброс значений показателя «Копинг, направленный на решение задачи» в выборке достаточно большой. В связи с этим нами проведен частотный анализ с целью выявления процента обследованных лиц с низким, средним и высоким уровнем выраженности копинга (рис. 7).

На рисунке показано, что 72% обследованных лиц не характерно использование данного копинга, что указывает на их низкую ориентированность на решение задачи в сложных, огорчающих или стрессовых ситуациях. Обнаружено, что у обследованных индивидов отсутствует стремление к фокусировке на проблеме, ее анализу, взвешиванию всех факторов и принятию оптимального решения. У 18% выявлен его средний уровень, в то же время, у 10% обследованных лиц выявлен высокий уровень копинга, направленного на решение задачи.

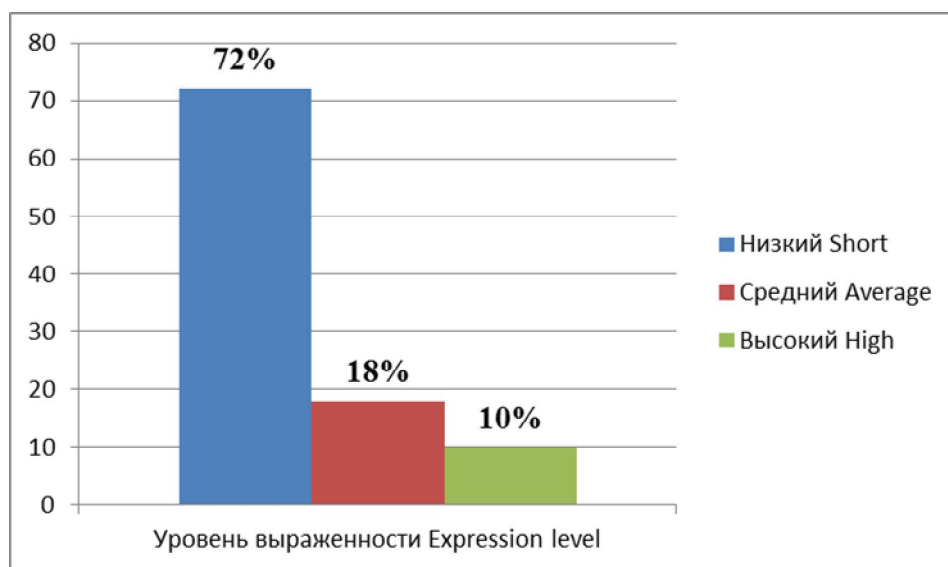


Рис. 7. Частотный анализ показателя «Копинг, направленный на решение задачи»

Fig. 7. Frequency analysis of the indicator «Coping aimed at solving a problem»

На наш взгляд, совладающее поведение исследованных лиц требует психологической коррекции. Корреляционный анализ показателей дискомфорта и копингов, полученных до проведения социально-психологического тренинга.

С целью выявления значимых связей показателей психоэмоционального напряжения и копинг-поведения использована процедура корреляционного анализа данных исследования. Для анализа взаимосвязи между переменными в данном исследовании был использован параметри-

ческий коэффициент корреляции Пирсона. Этот коэффициент позволяет измерить степень линейной связи между двумя непрерывными переменными. При его применении были учтены значения переменных и вычислен коэффициент, который может принимать значения от -1 до 1. Полученные результаты коэффициента корреляции Пирсона помогут нам лучше понять природу взаимосвязи между изучаемыми переменными и сделать выводы на основе эмпирических данных.

Таблица. 6. Взаимосвязь показателей психоэмоционального напряжения и копинга, направленного на решение задачи обследованных лиц

Table 6. The relationship between indicators of psycho-emotional stress and coping aimed at solving the problem of the examined individuals

Корреляции/Correlations		
		Психоэмоциональное напряжение/Psycho-emotional stress
Копинг, направленный на решение задачи/Coping aimed at solving a problem	Корреляция Пирсона/Pearson correlation	-0,710**
	Значение (2 -сторон) Value (2 - sides)	0,001
	N	80
** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.) The correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)		

В табл. 6 показано, что показатель психоэмоционального напряжения имеет обратную значимую связь с показателем копинга, направленного на решение задачи. Очевидно, что наиболее устойчивым психическим явлением является стратегия поведения, в связи с этим мы можем предположить направление связи: чем реже обследуемые лица при совладании с трудными жизненными ситуациями стремятся сосредоточиться на проблеме, проанализировать ее, все взвесить, и принять наиболее оптимальное решение, тем более выражены у них симптомы психоэмоционального напряжения (0,01).

Наличие значимой взаимосвязи показателей копинг-стратегии и психоэмоционального напряжения позволяют нам предположить высокую эффективности программы развития конструктивного копинг-поведения: высокий уровень развития копинга, направленного на решение задачи, позволит преодолевать затруднения в учебной и профессиональной деятельности, снижая тем самым риск развития негативных психических состояний обследуемых лиц.

Выводы

Современные российские молодые люди вступают в очень сложные условия социально-культурного роста общества, в

которых происходит очень сложное социально-культурное развитие. Современные изменения охватывают различные сферы жизни, включая социальную, экономическую, политическую и духовную. В контексте развития экономики и социальной ситуации в России, особенно для молодежи, можно говорить о наличии стрессогенной ситуации [14, с. 30].

Профилактика стресса считается деятельностью личности, направленной на поддержание или сохранение баланса между потребностями окружающей среды, а также ресурсами, которые удовлетворяют эти требования. Психологическая задача поведения преодоления или «копинга» заключается в максимальном адаптации человека к требованиям ситуации, предоставлении ему возможности овладеть ним, уменьшать, ослаблять или смягчать эти меры.

Копинг-стратегии способствуют улучшению физического здоровья, так как помогают справляться с физиологическими реакциями на стресс, такими как повышенное артериальное давление и уровень кортизола. Кроме того, копинг-стратегии способствуют формированию и поддержанию качественных социальных отношений, так как помогают устанавливать эффективную коммуникацию, ре-

шать конфликты и поддерживать поддержку со стороны окружающих.

Копинг-стратегии представляют собой адаптивные механизмы, которые помогают индивиду справиться с различными стрессорами, проблемами и вызовами, с которыми он сталкивается в своей жизни. Они направлены на уменьшение негативных эмоций, снижение уровня стресса и повышение самоэффективности в преодолении трудностей. Копинг-стратегии могут быть разнообразными и индивидуально подобраны в зависимости от конкретных потребностей и ситуаций, с которыми сталкивается человек. Стратегии преодоления представляют собой когнитивные и поведенческие подходы, которые используются для справления с неблагоприятными ситуациями и стрессом. Оценка эффективности этих стратегий зависит от их способности снижать уровень стресса, улучшать психологическое и физическое благополучие, а также способствовать адаптации к изменяющимся условиям. В то же время, неэффективные стратегии преодоления могут усугублять стресс, подрывать психическое и физическое здоровье, а также препятствовать адаптации. Однако эффективность и неэффективность стратегий преодоления могут зависеть от контекста и индивидуальных особенностей. Поэтому важно проводить дальнейшие исследования, чтобы лучше понять, какие стратегии преодоления являются наиболее эффективными в различных ситуациях и для разных людей. Стратегии преодоления, также известные как стратегии возможности справиться или копинг-стратегии, представляют собой набор приемов и методов, которые используются в процессе борьбы с трудностями и стремятся обеспечить достижение благополучия, поддержание физического и психического здоровья, а также удовлетворение в социальных взаимодействиях.

С целью проверки гипотезы о том, что конструктивное копинг-поведение способно снижать степень психоэмоцио-

нального дискомфорта респондентов, разработана и проведена программа практических занятий.

Целью разработанной программы является формирование конструктивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций путем передачи знаний и развития навыков сопротивления стрессам. Основной задачей программы также является устранение стереотипов поведения путем его произвольной регуляции [15, с. 183].

Задачи, включенные в разработанную программу, охватывают широкий спектр аспектов, связанных с эмоциональной сферой студентов и их психологическим благополучием: работа с эмоциональной сферой студентов (программа направлена на развитие эмоциональной составляющей и управления эмоциями); снятие эмоционального напряжения (программа включает методы и техники, которые помогают студентам справляться с эмоциональным напряжением и стрессом); снижение ситуационной тревожности (программа помогает студентам развить навыки управления тревожностью в различных ситуациях); повышение психологической компетентности студентов (программа направлена на развитие навыков саморегуляции, психологической гибкости и адаптивности); формирование знаний о причинах стресса и о способах преодоления тревожности (программа предоставляет студентам информацию о факторах, вызывающих стресс, и методах работы с ним); развитие умения объективно оценивать различные жизненные ситуации (программа помогает студентам развить критическое мышление и способность анализировать и оценивать ситуации объективно); обучение навыкам конструктивного принятия решений (программа развивает у студентов навыки принятия решений на основе анализа и рационального обдумывания альтернатив); выработка эффективного стресс-совладающего поведения (программа помогает студентам осознать и развить стратегии

борьбы со стрессом и адаптации к неблагоприятным ситуациям); формирование активной мотивации, особенно в отношении достижения успеха (программа направлена на развитие мотивации и стремления к достижению поставленных целей); развитие установки на возможность справиться с трудностями и принятием конструктивных решений (программа помогает студентам развить позитивную установку на преодоление трудностей и принятие конструктивных ре-

шений); формирование основных компонентов преодолевающего поведения – когнитивного, эмоционального и поведенческого (программа развивает навыки позитивного мышления, эмоциональной регуляции и адаптивного поведения в стрессовых ситуациях).

Все эти задачи способствуют развитию ресурсов и навыков, необходимых для эффективной возможности справляться с трудностями и повышения психологического благополучия студентов.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: избранные психологические труды: в 2-х т. СПб.: Питер, 2010. 288 с.
2. Баканова А.А. Экзистенциальный аспект преодоления кризисных ситуаций в юношеском возрасте // Безопасность жизнедеятельности – профессия XXI века: проблемы становления и перспективы развития: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции, 19-20 ноября 2002. СПб., 2002. С. 82- 84.
3. Алексина Ю.Ю. Особенности копинг-поведения лиц с ограниченными возможностями здоровья // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 6-1. С. 61-62
4. Камынина И.В. Копинг-стратегии личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2008. 26 с.
5. Баст Е.И. Стрессоустойчивость как фактор психологического благополучия личности студента-первокурсника. СПб.: Питер, 2014. 192 с.
6. Долгова В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании. М., 2009. 228 с.
7. Буравцова Н.В. Развитие личностной харизматичности посредством социально-психологического тренинга // Социосфера. 2014. № 1. С.180-184.
8. Зыбина Л.Н. Социально-психологический тренинг как средство активного обучения // Развитие человека в современном мире: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 ч. Новосибирск, 2015. С. 270-276.
9. Вакуева А.Н. Новая воспитательная технология - технология социально-психологического тренинга // Россия и Европа: связь культуры и экономики материалы XI Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. М., 2015. С. 77-79.
10. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. М.: Просвещение, 2009. 255 с.
11. Котенева А.В. Защитные механизмы личности и эмоциональная сфера // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 9. С. 270-276.
12. Купрене Е.В. Современное состояние и методы копинг-стратегий в психологии // Психологическая практика СПО. М., 2011. №5. С. 69-71.
13. Мельник Ш. Стрессоустойчивость. Как сохранять спокойствие и эффективность в любых ситуациях. М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2014. 256 с.
14. Щелина Т.Т. К проблеме развития стрессоустойчивости студентов психолого-педагогических направлений // Молодой ученый. 2015. №11. С. 1774-1778.

15. Немов Р. С. Общая психология. Книга 4. Речь. Психические состояния. М.: Юрайт. 2019. 244 с.

References

1. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya: izbrannye psichologicheskie trudy* [Man as a subject of knowledge: selected psychological works] St. Petersburg, Piter Publ., 2010. 288 p.
2. Bakanova A.A. [The existential aspect of overcoming crisis situations in adolescence]. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti – professiya XXI veka: problemy stanovleniya i perspektivy razvitiya. Sbornik trudov Vserossijskoj nauchno- prakticheskoy konferencii* [Life safety – profession XXI century: problems of formation and prospects of development. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. St. Petersburg, 2002, pp. 82-84 (In Russ.).
3. Aleksina Yu.Yu. Osobennosti koping-povedeniya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Features of coping behavior of people with disabilities]. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya = International Journal of Experimental Education*, 2014, no. 6-1, pp. 61-62
4. Kamynina I.V. *Koping-strategii lichnosti v ekstremal'nyh usloviyah zhiznedeyatel'nosti*. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [Coping strategies of a personality in extreme living conditions. Cand. of Sci. Philol. diss. abstract]. Habarovsk, 2008. 26 p.
5. Bast E.I. *Stressoustojchivost' kak faktor psichologicheskogo blagopoluchiya lichnosti studenta-pervokursnika* [Stress tolerance as a factor of psychological well-being of a first-year student's personality]. St. Petersburg, Piter Publ., 2014. 192 p.
6. Dolgova V.I. *Gotovnost' k innovacionnoj deyatel'nosti v obrazovanii* [Willingness to innovate in education]. Moscow, 2009. 228 p.
7. Buravcova N.V. Razvitie lichnostnoj harizmatichnosti posredstvom social'no-psichologicheskogo treninga [The development of personal charisma through socio-psychological training]. *Sociosfera = Sociosphere*, 2014, no. 1, pp.180-184.
8. Zyбина L.N. [Socio-psychological training as a means of active learning]. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire. Materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Human development in the modern world. Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical conference with international participation]. Novosibirsk, 2015, pp. 270-276 (In Russ.).
9. Vakueva A.N. [New educational technology - technology of socio-psychological training]. *Rossiya i Evropa: svyaz' kul'tury i ekonomiki. Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Russia and Europe: the connection of culture and economics. Materials of the XI International Scientific and Practical Conference]. Moscow, 2015, pp. 77-79 (In Russ.).
10. Kon I.S. *Psichologiya rannej yunosti* [Psychology of early youth]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2009. 255 p.
11. Koteneva A.V. Zashchitnye mekhanizmy lichnosti i emocional'naya sfera [Protective mechanisms of personality and the emotional sphere]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities*, 2008, no. 9, pp. 270-276.
12. Kuprene E.V. Sovremennoe sostoyanie i metody kopingstrategij v psichologii [The current state and methods of coping strategies in psychology]. *Psichologicheskaya praktika SPO = Psychological Practice SPO*, 2011, no. 5, pp. 69-71.

13. Mel'nik Sh. *Stressoustojchivost'. Kak sohranyat' spokojstvie i effektivnost' v lyubyh situatsiyah* [Stress resistance. How to stay calm and efficient in all situations]. Moscow, "Mann, Ivanov i Ferber" Publ., 2014. 256 p.
14. Shchelina T.T. K probleme razvitiya stressoustojchivosti studentov psihologo-pedagogicheskikh napravlenij [On the problem of developing stress tolerance of students of psychological and pedagogical directions]. *Molodoj uchenyj = Young Scientist*, 2015, no. 11, pp. 1774-1778.
15. Nemov R. S. *Obshchaya psihologiya* [General Psychology]. Kniga 4. Rech'. Psihicheskie sostoyaniya. Moscow, Yurajt Publ., 2019. 244 p.

Информация об авторе / Information about the Author

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, Southwestern State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: nadia-79@bk.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-229-249>

Отличительные характеристики деструктивных конфликтов в студенческой среде

Н.В. Тарасова¹ ✉, Д.М. Дубков¹¹ Юго-Западный государственный университет

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

✉ e-mail: nadia-79@bk.ru

Резюме

В работе рассматривается понятие «деструктивный конфликт» и его значимые характеристики; исследуются причины и последствия возникновения деструктивных конфликтов в студенческом возрасте; анализируется взаимосвязь личностных особенностей студентов с поведенческими реакциями в деструктивном конфликте.

Конфликтное поведение, взаимодействие присуще для процесса общения, противоборство во мнениях, ценностях, суждениях характерно для любых сфер жизнедеятельности человека. Студенческое общество тоже не может обойтись без конфликтов, так как в нём возникает множество разных проблем. Студенческие проблемы очень разнообразны и масштабны, и больше всего они связаны с учебным процессом и индивидуально-личностными характеристиками человека. Обучающимся во время учебного процесса необходимо адекватно оценивать как свой уровень стрессоустойчивости, так и степень выраженной конфликтности личности. Студентам нужно научиться эффективно использовать различные способы преодоления конфликтного поведения, уметь обнаруживать и понимать конфликтогены, способные привести к эскалации конфликта.

Целью представленного в работе психологического исследования явилось многоаспектное изучение особенностей протекания деструктивных конфликтов в студенческой среде.

В научной статье представлены результаты исследования таких характеристик, как акцентуации характера; агрессивность; тактики поведения в конфликте. Благодаря проведенному психологическому эксперименту были определены взаимосвязанные совокупности, включающие, как личностные характеристики, так и стили поведения в конфликте. Расчет данных параметров производился с помощью компьютерной программы STATISTICA 13.5.0.17.

В работе были использованы такие методологические подходы, как аксиологический, гуманистически ориентированный, системный. Методологический инструментарий в нашем исследовании представлен методом наблюдения, психодиагностическими методиками, сопоставительным анализом, имеющихся литературных источников.

Ключевые слова: деструктивный конфликт, конфликтогенность, конфликторазрешение, студенческий возраст, личностные особенности, конструктивное разрешение конфликтов.

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

Для цитирования: Тарасова Н.В., Дубков Д.М. Отличительные характеристики деструктивных конфликтов в студенческой среде // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 229-249. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-229-249>.

Статья поступила в редакцию 21.08.2023

Статья подписана в печать 18.10.2023

Статья опубликована 23.12.2023

Distinctive Characteristics of Destructive Conflicts Among Students

Nadezhda V. Tarasova¹✉, Daniil M. Dubkov¹

¹Southwest State University

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

✉ e-mail: nadia-79@bk.ru

Abstract

The paper considers the concept of "destructive conflict" and its significant characteristics; the causes and consequences of the emergence of destructive conflicts in student age are studied; the interrelation of personal features of students with behavioral reactions in a destructive conflict is analyzed.

Conflicts are constantly present in relationships between people and play a key role in the life of a person, family, team, state, society and the person as a whole. The student society also cannot do without conflicts, as many different problems arise in it. Student problems are very diverse and large-scale, and most of all they are associated with the educational process and the individual and personal characteristics of a person. During the educational process, students need to adequately assess both their level of stress resistance and the degree of severity of personality conflict. Students need to learn how to effectively use various ways to overcome conflict behavior, to be able to detect and understand conflictogens that can lead to conflict escalation.

The purpose of the psychological research presented in the work was a multidimensional study of the features of the course of destructive conflicts in the student environment.

The scientific article presents the results of a study of such characteristics as character accentuations; aggressiveness; tactics of behavior in the conflict. Thanks to the conducted psychological experiment, interconnected sets were identified, including both personal characteristics and styles of behavior in conflict. These parameters were calculated using the computer program STATISTICA 13.5.0.17.

The work used such methodological approaches as axiological, humanistically oriented, systemic. Scientific methods of psychological research were: organizational methods; theoretical analysis of literary sources on the research problem; empirical methods: observation, psychodiagnostic methods.

Keywords: destructive conflict; conflict potential; conflict resolution; student age; personality traits; constructive conflict resolution.

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., Dubkov D.M. Distinctive Characteristics of Destructive Conflicts Among Students. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(4): 229–249 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-229-249>.

Received 21.08.2023

Accepted 18.10.2023

Published 23.12.2023

Введение

Еще в древние времена конфликты и их влияние на общество привлекали внимание античных философов. Они рассматривали конфликты как неотъемлемый элемент общественной жизни и развития. Ч. Диксон – популярный психолог, писал, что если в жизни человека нет конфликтных ситуаций, противоречий, споров, то «проверьте, есть ли у вас пульс» [1, с. 90].

Сам термин «конфликт» (лат. conflictus – столкновение, противоречие) рассматривается как острый способ блокировки возникших противоречий среди людей и животных. При этом столкновение может происходить на уровне взглядов, ценностей, интересов. В процессе социальных отношений личностей можно наблюдать конфликт, который сопровождается отрицательными эмоциями, ухудшением психологической атмосферы группы [2, с. 81].

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов, авторы самого первого отечественного учебника по конфликтологии, понимают под термином конфликта самый разрушительный (деструктивный) способ созревания и логического завершения важных, для всех участников конфликтных отношений, противоречий, а также борьбу внутри личностных структур. В свою очередь, как отмечают ученые, данные противоречия обнаруживаются в процессе общественных отношений [3, с. 22].

Многие считают, что конфликт – это исключительно негативное явление, которое вызывает непонимание, обиды, вражду и надо обязательно этого избегать. Но другие, особенно современные специалисты, считают, что некоторые конфликты даже желательны в коллективе, где хорошие взаимоотношения сотрудников. Но одно условие – конфликтом надо уметь управлять.

Сам конфликт и его характер, зависит от особенности противоположных сторон, а также от условий, в которых разворачивается их борьба. Существуют разнообразные варианты видов конфликтов, а любой из видов делится еще на подвиды по тому или иному качеству. При этом необходимо учитывать содержательную характеристику конфликтов; их продолжительность по времени; ключевые причины возникновения противоречий; интенсивность протекания возникших противоречий; возможные способы выхода (выходов) из данной ситуации и др. Исходя из того, на что именно делается упор в тех или иных обстоятельствах, конфликтологи, психологи обращаются к тому или иному способу разрешения противоречий.

Результаты и обсуждение

Известный ученый-теоретик конфликта М. Дойч выделяет два вида конфликтов, которые в зависимости от воздействия на деятельность группы или организации могут быть:

– Конструктивные – это конфликты, которые приводят к обоснованному решению и способствуют развитию отношений между субъектами конфликта.

– Деструктивные – это противоречия, которые являются тормозным механизмом для принятия продуктивного решения и, в целом, не дают конфликту идти в продуктивном русле [4, с. 24].

Обычно в конфликтах конструктивная и деструктивная стороны совмещаются, но иногда, в конкретных ситуациях и условиях наблюдается преимущество той или другой стороны.

Главенствующим фактором при метаморфозе конструктивного конфликта в разрушающее противоречие выступают личности самих участников конфликтного взаимодействия. Ф. Бородкин и Н. Коряк в своих исследованиях рассмотрели шесть основных деструктивных личностных типов, которые, так или иначе, провоцируют конфликты.

Среди данных личностных типов авторы выделяют таких, как демонстративные, которым свойственно желание быть в центре внимания. Если данный тип выступает в качестве участника конфликта, то отличается чрезмерной эмоциональностью.

Ригидный тип часто имеет завышенную самооценку, которая выражается в некритическом отношении к своим поступкам. При этом рассматриваемый тип в спорах проявляет обидчивость, злопамятность, предрасположен к эмоциональным срывам.

Для неуправляемого типа характерны импульсивность, агрессия, слабый уровень локуса контроля.

Сверхточный тип проявляет себя в чрезмерной требовательности, подозрительности, мнительности.

Целенаправленно конфликтный тип трактует конфликтную ситуацию как некую возможность для манипуляций, реализации своих собственных амбиций и целей. При этом данный тип выступает в

качестве манипулятора другими людьми в процессе разрешения конфликта.

Бесконфликтный тип личности характерен для лиц, стремящихся к конформному поведению, удовлетворению потребностей каждой из сторон. Данный тип подобным поведением очень часто провоцирует новые конфликты или усугубляет старые противоречия [5, с. 98].

Ведущими критериями деструктивного конфликта выступают: увеличение области распространения конфликта; углубление конфликтного взаимодействия, когда само противоречие выходит за рамки его причин и становится самостоятельной единицей; рост разрушений в эмоциональной сфере, нарушения коммуникативной составляющей для всех участников конфликта.

Для данного конфликта характерно:

- усилия сторон направлены на разрушение;
- у участников противоречивые цели;
- процедура взаимодействия не определена и не согласована;
- физическое насилие и агрессия;
- словесная враждебность;
- критика и презрение;
- угроза стабильности отношений [6, с. 95].

Конфликт – событие спонтанное, динамичное. Может начаться с любого повода, разрастись и охватить самые различные стороны отношений между людьми. Но конфликтом можно управлять, снижать негативные последствия столкновений и приводить к конструктивному разрешению. Без переживаний, конфликтов человек имеет большую предрасположенность к остановке в собственном личностном развитии.

Однако стоит отметить, что любой конструктивный конфликт может превратиться в деструктивный.

Рассмотрим некоторые функции деструктивного конфликта:

1. По отношению к оппонентам: уменьшает ресурсный потенциал личности; провоцирует разрушение, негатив-

ные факторы в системе межличностных отношений; оказывает отрицательное влияние на результативность деятельности участников конфликта; проявляет негативное воздействие на психические процессы оппонентов: имеет риск доведения людей до самоубийства, насильственной смерти; фиксирует в обществе опыт агрессивного, деструктивного поведения; сопровождается рядом стрессовых факторов, безусловно, вредных для организма; вырабатывает отрицательный образ «врага-оппонента»; негативно воздействует на развитие личности [7, с. 126].

2. По отношению к группе: конфликты, которые особенно часто себя проявляют в межличностных отношениях приводят к разобщению ее членов, ослаблению общности в ценностях группы; наступает ухудшение психологического климата в коллективе; снижается продуктивность общегрупповой деятельности, наблюдается процесс разобщенности действий каждого из членов группы; устоявшаяся система отношений в группе начинает претерпевать изменения, которые носят деструктивный характер; возникает определенная директива на возможность использования агрессивных действий среди участников конфликта; прослеживается тенденция отхода от групповых традиций в коммуникации; возникает стихийное деструктивное лидерство [8, с. 128].

Разрешение и управление конфликтами не всегда приводит к тому, что конфликт будет способствовать грамотному разрешению противоречий. Гринхелл, рассматривая диагностическую модель конфликта, подчеркивает, что данный феномен по своей сути начинает нести разрушительное начало, если отвечает ряду требований:

- оппонент или оппоненты намерены и настроены на развитие конфликтных отношений;
- очень высок эмоциональный настрой конфликтующих сторон (эмоции преобладают над логической составляющей);

– конфликт выступает видимой стороной сложившихся давних, глубоких противоречий.

А Луис Крисберг отмечает три ведущих критерия, которые приводят к деструктивным конфликтам. К ним, по мнению автора, относятся:

1. Каждая из конфликтующих сторон ставит свои собственные интересы намного выше, чем интересы оппонента, причем сложно выявить общие точки соприкосновения. Конфликт априори выступает как борьба, а не как возможность прийти к общему конструктивному решению.

2. По-разному оценивается первопричина конфликтного взаимодействия, что может быть связано с ценностно-ориентационной составляющей или субъективностью восприятия случившегося.

3. Определенная «консервация» конфликта, которая приводит к усугублению, а не разрешению старых конфликтов [9, с. 338-339].

На основании вышеизложенного можно сделать выводы – основным и главным отличием деструктивного конфликта от конструктивного является то, что деструктивный конфликт построен на разрушении чего-либо без правил и скоординированной единой цели по достижению конструктивного взаимодействия.

Деструктивный конфликт ведет к расширению вовлеченных участников; к расширению конфликтных действий; умножению негативных установок в адрес друг друга; к рассогласованию взаимодействия, к его расшатыванию; усилению остроты высказываний.

Последствия конфликта всегда чреваты психологической подавленностью, стрессами, неврозами, агрессивностью, регрессивностью. Вся энергия конфликта, не нашедшая выход, направлена на разрушение личности.

Все это обнаруживает разрушительные последствия:

– оппоненты остаются в ситуации заведомого проигрыша;

– увеличение уровня напряжения при межличностном взаимодействии;

– уровень самооценки и самоуважения снижен, приводит к деидентификации личности;

– ухудшается физическое и психическое здоровье участников конфликта;

– могут быть как человеческие, так и материальные потери, потому что конфликт может быть связан с насильственными методами разрешения;

– конфликт может привести участников к неуравновешенному, дезорганизационному поведению;

– может явиться причиной остановки поступательного развития общества, усугубления тоталитарного режима;

– может подвергнуть снижению темпов политического и социального, экономического и духовного развития общественной жизни;

– в обществе нарастает проявление негативного эмоционального фона (тревога, агрессия, страх), происходит регресс нравственных идеалов;

– в коллективах наблюдается снижение уровня дисциплины и эффективности деятельности;

– может привести к девиантному (деструктивному) поведению, например – суицид;

– приводит к отрицательной оценке своих партнеров, к разочарованию в своих коллегах и друзьях, родственниках;

– человек может включать «защитные» механизмы, в качестве реакции на конфликт, демонстрируя негативные виды поведения, такие как молчание, отступление, ругательства, установление жестких норм и принципов поведения, демонстрация превосходства над други-

ми, слежение за другими и многое другое [10, с.71].

Это основные деструктивные последствия конфликта, которые между собой взаимосвязаны и носят конкретный характер.

Ряд ученых, в том числе В.Т. Лисовский, И.С. Кон, Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, В.А. Сластенин, Е.И. Степанова в своих исследованиях большое внимание уделяли студенческому возрасту, студенческой среде и показали, что проблемы в межличностных отношениях студентов обусловлены как возрастными особенностями этой субкультуры, так и реализуемой ими деятельности.

В студенческом возрасте происходят изменения в межличностных отношениях, потому что у них увеличивается необходимость в понимании, поддержке и доверительном отношении, повышается эмоциональная восприимчивость, переживание. Главным показателем личностного развития становится общение с окружающими людьми, сверстниками. Чем комфортнее студенту во взаимоотношениях с другими, тем легче будет протекать его социальная адаптация [11, с. 42].

Превращение конструктивного конфликта в деструктивный также зависит и от особенностей личности студента. Многие исследователи, такие как Э. Кречмер, К. Леонгард, Г. Айзенк, К. Юнг, В.М. Русалов, В.Н. Мясищев, Б.М. Теплов, О. Громова, К. Левин, Н.В. Гришина и другие, в своих работах уделяли большое внимание личностным характеристикам, которые напрямую взаимосвязаны с поведенческими реакциями личности в конфликте.

Под термином «личностные особенности» понимаются врожденные или приобретенные особенности характера чело-

века, такие как темперамент, тревожность, акцентуации характера.

Цель нашего исследования состоит в изучении особенностей протекания деструктивных конфликтов в студенческой среде.

Была сформирована выборка из 110 респондентов, обучающихся в ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет». В исследовании принимали участие испытуемые первых, вторых, третьих курсов таких направлений подготовки, как 37.03.02 Конфликтология, 10.03.01 Информационная безопасность, 40.03.01 Юриспруденция. Возраст испытуемых 17-21 лет, из них 50 человека – юноши, 60 опрошенных – девушки.

Для данного эмпирического исследования были использованы следующие методики:

– опросник исследования уровня агрессивности Басса-Дарки (*Buss-Durkey Inventory*). Авторы А. Басс и А. Дарки (на русском языке стандартизирован А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой) [12].

– стандартизованный многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла *16PF* (версия А) [13].

– тест-опросник «Акцентуации характера личности» К. Леонгарда-Г. Шмишека [14].

– методика Томаса-Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации. Авторы К. Томас, Р. Килманн (в адаптации Н.В. Гришиной) [15].

Математико-статистическими методами нашего исследования выступили такие, как нахождение среднего значения, процентное соотношение.

Тестирование по методике Басса-Дарки показало следующие результаты уровня агрессии, враждебности, что отражено на рис. 1.

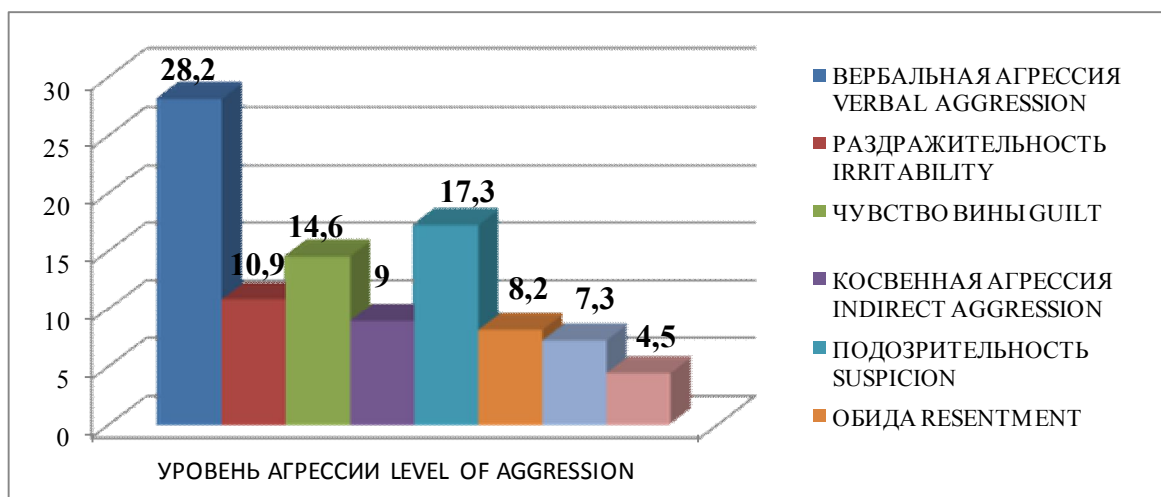


Рис. 1. Уровень агрессивных проявлений у студентов

Fig. 1. The level of aggressive manifestations in students

Таким образом, 31 респондент (28,2%) обладает высоким уровнем вербальной агрессии. Эти студенты выражают свои негативные эмоции посредством слов, ругани, обзывании, насмешек, угроз и проклятий.

Многие студенты, испытывая трудности с формированием адекватной самооценки, проявляют осторожность во взаимодействии с окружающими людьми, считают возможным проявление агрессивного поведения в конфликте. Все данные действия связаны с формированием «образа врага» в лице оппонента и возникшей твердой убежденностью в том, что другая сторона желает причинение только ущерба, поэтому необходимо обороняться, а не искать конструктивный способ разрешения конфликта. В нашем исследовании уровень физической агрессии был выявлен у 19 испытуемых (17,3%).

16 опрошенных (14,6%) испытывают чувство вины из-за проявленной агрессии, у них развита эмпатия, они понимают и осмысливают свое собственное состояние, причины его появления и развития.

В связи с повышенным эмоциональным возбуждением в студенческом воз-

расте возникает и раздражительность, данный критерий был выявлен у 12 респондентов (10,9%).

В связи с неуверенностью в себе и неустойчивостью характера (особенно на первых курсах) у 10 испытуемых (9%) был выявлен высокий уровень косвенной агрессии. Косвенная агрессия проявляется в виде некорректных шуток, язвительных замечаний, упреков, всплеском яростных проявлений (громкий крик, демонстративное хлопанье дверью, удар кулаком по столу, по стене и др.).

Следует отметить, что «подозрительность» характерна для 9 опрошенных (8,2%), «обида» – 8 испытуемых (7,3%). А это значит, что у данных студентов имеется недоверие, осторожность, предубежденность по отношению к другим людям, возможно гнев на весь мир за причинённые страдания. Такой показатель, как «негативизм» выражен у 5 респондентов (4,5%). Данные студенты могут выражать свою неприязнь к руководству, педагогам, лидерам группы.

Таким образом, было установлено, что появляется высокий уровень агрессии (59 баллов) и высокий уровень враждебности (46 баллов). Среди причин высоких показателей агрессивности и враждебно-

сти могут являться: акцентуация характера и особенности темперамента, семейное воспитание респондентов из-за чего и возникают конфликты [15].

У юношей превышают норму такие показатели, как вербальная агрессия – 18 испытуемых (34%); физическая агрессия у 12 человек (24%), таким образом, респонденты проявляют тайную обиду и эмоциональную составляющую. Однако стоит отметить, что уровень косвенной агрессии у девушек и юношей не имеет значимых отличий (8% и 10% соответственно).

В научной литературе отмечается, что негативизм выступает в качестве противодействующего поведения, которое

может перерасти в энергичную борьбу с принятыми в обществе законами и правилами. Для студентов данный критерий может стать большой преградой в их дальнейшей профессиональной деятельности. Это еще и усложняется тем, что чувство вины и угрызания совести за свое поведение юноши (4 человека – 8%) испытывают меньше, чем девушки (12 человек – 20%).

Такие показатели, как «обида» и «подозрительность» у юношей набрали одинаковые числовые значения, по 3 человека (6%). У девушек «обида» выражена у 5 респондентов (8,3%), а «подозрительность» – у 6 испытуемых (10%), (рис. 2).

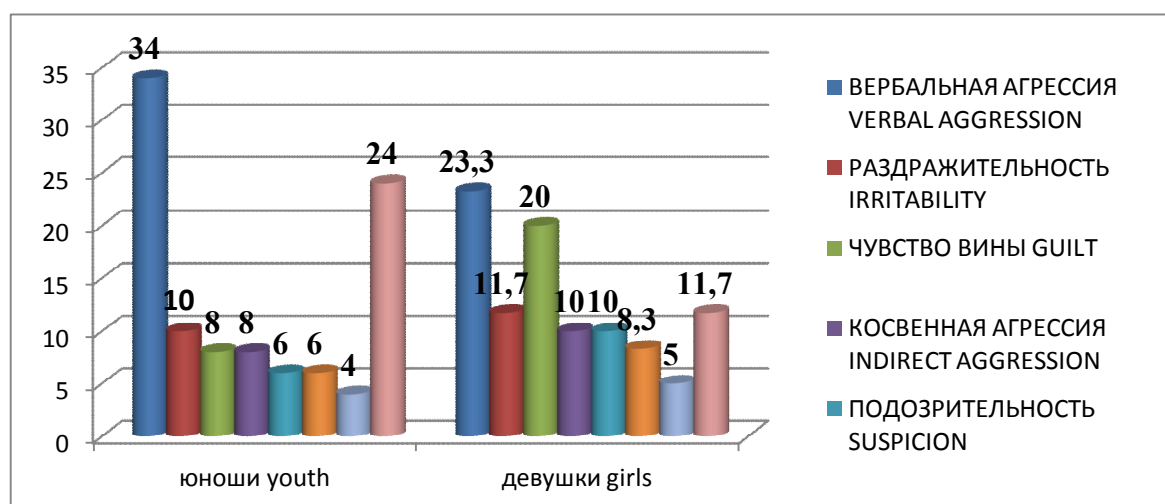


Рис. 2. Уровень агрессивных проявлений у студентов по гендерному признаку

Fig. 2. The level of aggressive manifestations among students by gender

Подсчитав соответствующие индексы, наше исследование позволило выявить индекс враждебности равный 10,4 у юношей и 10,3 у девушек, который чуть выше нормы (норма от 3,5 до 10); индекс агрессивности у респондентов мужского пола равен 28,6, что в свою очередь превышает границы нормативного показателя (норма от 17 до 25), а у испытуемых женского пола равен 21,9.

Отметим, что только у юношей имеется высокий индекс агрессивности, а вот

повышенный индекс враждебности имеется как у юношей, так и у девушек.

Данные показатели развиваются у респондентов на фоне подозрительности, обиды, раздражительности; враждебности; увеличения границы недоверия; предрасположенности в акцентировании внимания на деструктивных, угрожающих началах.

Все вышеперечисленные результаты указывают на то, что значительная часть респондентов проявляют деструктивные

эмоциональные компоненты при раздражении, грубости, дерзости.

После этого, респондентам предложили пройти тестирование по методике Кеттелла; полученные результаты были обработаны (рис. 3). Особое внимание уделялось «пику» профиля (1-3 и 8-10). Рассматривались совокупности критериев в таких их взаимосвязях, как интеллектуальные особенности (В, М, Q1); эмоционально-волевые особенности (С, G, I, O, Q3, Q4); коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия (А, Н, F, E, Q2, N, L).

Исходя из результатов тестирования, было выявлено преобладание низкой выраженности по следующим показателям: Практичность (М) и Конформность (F4) у 67 студентов, что составляет – 61,0%.

Показатель Практичность (М), говорит о том, что у таких людей есть дефицит творческого воображения и находчивости, но они интересуются фактами, ориентированы на внешнюю реальность,

проявляют реакцию на любые практические вопросы, уделяют внимание мелочам, обычно заботливые и надежные. Обычно такие люди уравновешенные.

Низкие показатели у данного процента студентов показывают, что они заняты механическими расчетами и им необходимо внимание и сосредоточенность.

Конформность (F4) – низкие показатели указывают на пассивную, зависимую от группы личность. Обычно такие люди находятся в подчинении, зависимы, пассивны и постоянно нуждаются в поддержке других людей.

Еще один фактор с низкой выраженностью выявлен у 60 студентов – это Сдержанность/озабоченность (F) и составляет 54,6%. Такие студенты серьезные, сдержанные, углубленные в себя личности; проявляют осторожность, рассудительность в выборе собеседника; также склонны к беспокойству о будущем, пессимистичны.

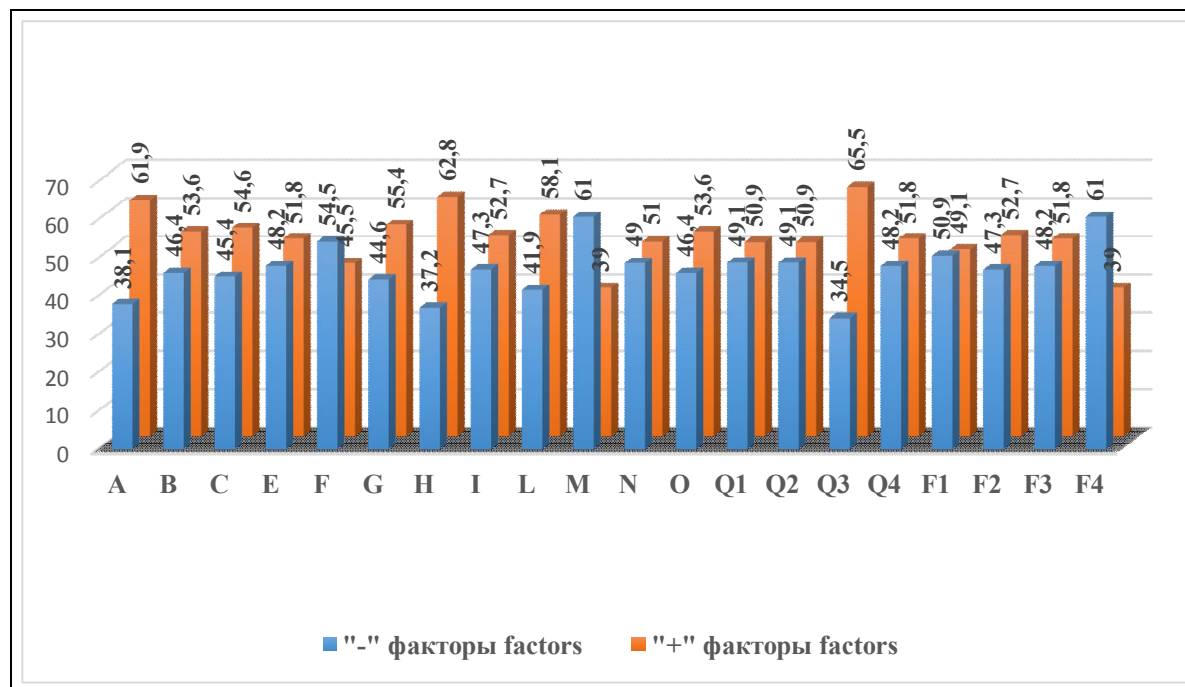


Рис. 3. Выраженность индивидуально-психологических особенностей личности у студентов по Кеттеллу

Fig. 3. The severity of individual psychological characteristics of personality in students according to Cattell

Высокая выраженность доминирует по 6 факторам (Н, А, L, G, C, Q3).

– Смелость (Н) составляет у 69 респондентов (62,8%) – такие люди смелые; общительные, спонтанные в эмоциональной сфере, авантюрные, незаторможенные, «толстокожие» (легко переносят трудности в общении, жалобы, слезы), обычно легко относятся к любым деталям и не прислушиваются к сигналам опасности. Данный фактор четко определяет и описывает уровень активности в общественных отношениях.

– Общительность/открытость (А) – свойственна 68 студентам (61,9%); они готовы к сотрудничеству, приветливы, внимательны, естественны в общении, обычно открыты к изменениям. В основном фактор А направлен на определение общительности человека в группах, способности к установлению межличностных контактов.

– Подозрительность (L) выявлена у 64 респондентов (58,1%) – обычно такие люди имеют собственное мнение, редко поддаются обману; недоверчивы и подозрительны, ревнивы, упрямы, независимы, часто погружены в свое «Я»; мало заботятся о других людях, плохо работают в группе, осмотрительны в действиях.

Фактор L характеризует эмоциональное отношение к людям. Высокие оценки по данному фактору отражают чрезмерную защитную реакцию и высокий эмоциональный уровень напряжения, проявляющийся в фрустрированности.

Кеттелл дал название этому фактору: $alaxia (L^-)$ – $protensia (L^+)$. Где $protensia (L^+)$ означает «защиту» и «внутреннюю напряженность», а значительные критерии по этому показателю необходимо соотносить с уровнем невротизма.

– Высокая Нормативность Поведения (G) выражена у 61 студента (55,4%) – у людей с таким фактором обычно сильный характер, добросовестность, настойчивость и степенность, упорность, совестливость, стойкость и решительность, дисциплинированность, соблюдение мо-

ральных правил и стандартов, настойчивость в достижении цели.

Фактор G характеризует специфику регуляции социального поведения (принятие или неприятие правил и норм) и эмоционально-волевой сферы (ответственность – безответственность, совестливый – бесовестный).

– У 60 респондентов (54,6%) выявлена Эмоциональная стабильность (C) – у таких студентов выражена эмоциональная устойчивость и зрелость, выдержанность, спокойствие, работоспособность, свойственны высокие моральные качества. Данный фактор отражает динамическое обобщение и зрелость эмоций в отличие от нерегулируемой эмоциональности.

Также с высокими показателями выявлен фактор Самоконтроль/Самодисциплина (Q3) – 72 респондента (65,5%). Люди с высокими показателями в данном факторе, являются самолюбивыми, волевыми, целенаправленными личностями; могут подчинить себе, а значит могут быть лидерами; обычно держат на контроле свои эмоции, поведение; доводят дело до логичного конца, склонны к организаторской деятельности. Фактор Q3 показывает уровень внутреннего контроля поведения и целостность личности. Данный критерий выступает ведущим и взаимосвязан с предпочтением выбора при решении конфликтов в коллективе.

Средняя выраженность доминирует в таких факторах, как:

– Интеллект (В) и Тревожность/ Гипотемия (О) – по 59 респондентов (53,6%);

– Чувствительность (I) и Экстраверсия (F2) – по 58 респондентов (52,7%);

– Доминантность (Е), Уравновешенность (F3) и Расслабленность / низкая эго-напряженность (Q4) – по 57 респондентов (51,8%);

– Дипломатичность (N), Радикализм (Q1), Нонконформизм (Q2) и Тревога (F1) – по 56 респондентов (50,9%) [16].

Подводя итоги данного тестирования, можно сделать выводы, что респонденты отличаются такими характеристиками, как: открытостью, общительностью, эмоциональной устойчивостью, выдержанностью, добросовестностью, смелостью, высокой нормативностью, решительностью, самодисциплинированностью, работоспособностью. Но при этом упрямые, осторожны, ленивы, но стрессоустойчивые, пессимистичные, апатичные и фрустрированные личности.

Третьей методикой исследования был тест-опросник «Акцентуации характера личности» К. Леонгарда - Г. Шмишека. Результаты теста представлены на рис. 4.

Самые высокие показатели акцентуации характера у студентов выражены по таким видам как, демонстративные – 30 респондентов (27 %), гипертимные – 23 (21%).

Также проанализировав результаты данного исследования, снова были выяв-

лены различия в показателях у юношей и девушек (см. рис. 5).

Самые высокие показатели акцентуации характера у юношей – это демонстративные 15 человек (30%) и гипертимные 13 человек (26%).

Самые высокие значения у девушек были выявлены по следующим акцентуациям характера – демонстративные 15 человек (25%), гипертимные 10 человек (16,7%), 9 человек (15%) эмотивного типа, 8 человек (13,3%) – аффективно-экзальтированного и 7 человек (11,6%) - циклотимного.

Для студентов демонстративного типа характерны следующие черты характера: истеричность, демонстративность, целеустремленность, хитроумие, честолюбие и тщеславие; отсутствие скромности; постоянная потребность во внимании окружающих; легкость в общении, склонность к фантазированию.

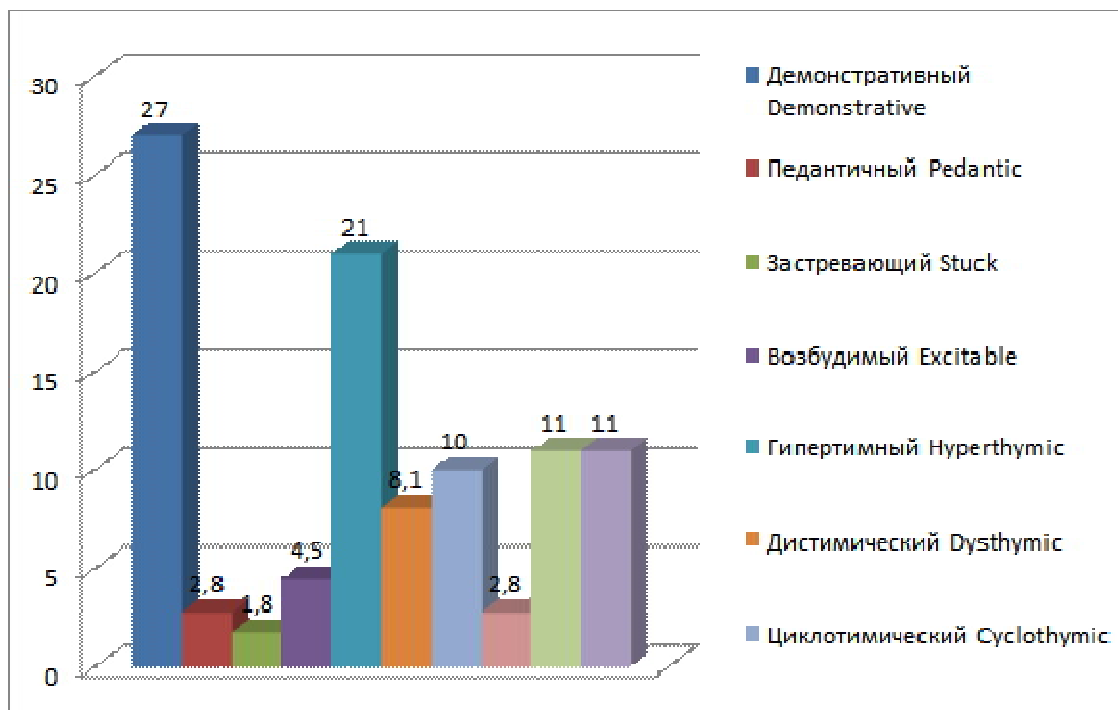


Рис. 4. Акцентуации характера личности у студентов

Fig. 4. Accentuations of personality character among students

Гипертимные личности – психически активны, жизнерадостны, словоохотливы; озорные; не усидчивы, подвижны; не переносят одиночество, в группе стремятся к лидерству; в условиях жесткой дисциплины трудно уживаются; зачастую не доводят начатую работу до конца; отличаются прожектерством и не соблюдают общепринятые нормы поведения. Эмотивные личности – очень чувствительны, впечатлительны и добросердечны; склонны сопереживать людям; иногда впадают в депрессию, могут выполнять монотонную работу; редко вступают в конфликты и обычно обиды «носят в

себе». Аффективно-экзальтированные – такие люди чаще всего находятся в восторженном и возбужденном состоянии; искренни, остро реагируют на события, переживают за других и близко к сердцу принимают их проблемы. У циклотимных личностей присутствует резкая смена настроения, неудачи очень тяжело и долго переживаются, неприятности могут их «выбить из колеи»; замедленность мышления и реакций; со стороны окружающих поступки и действия данной личности кажутся непредсказуемыми; неуверенные в себе; склонны к депрессии [17].

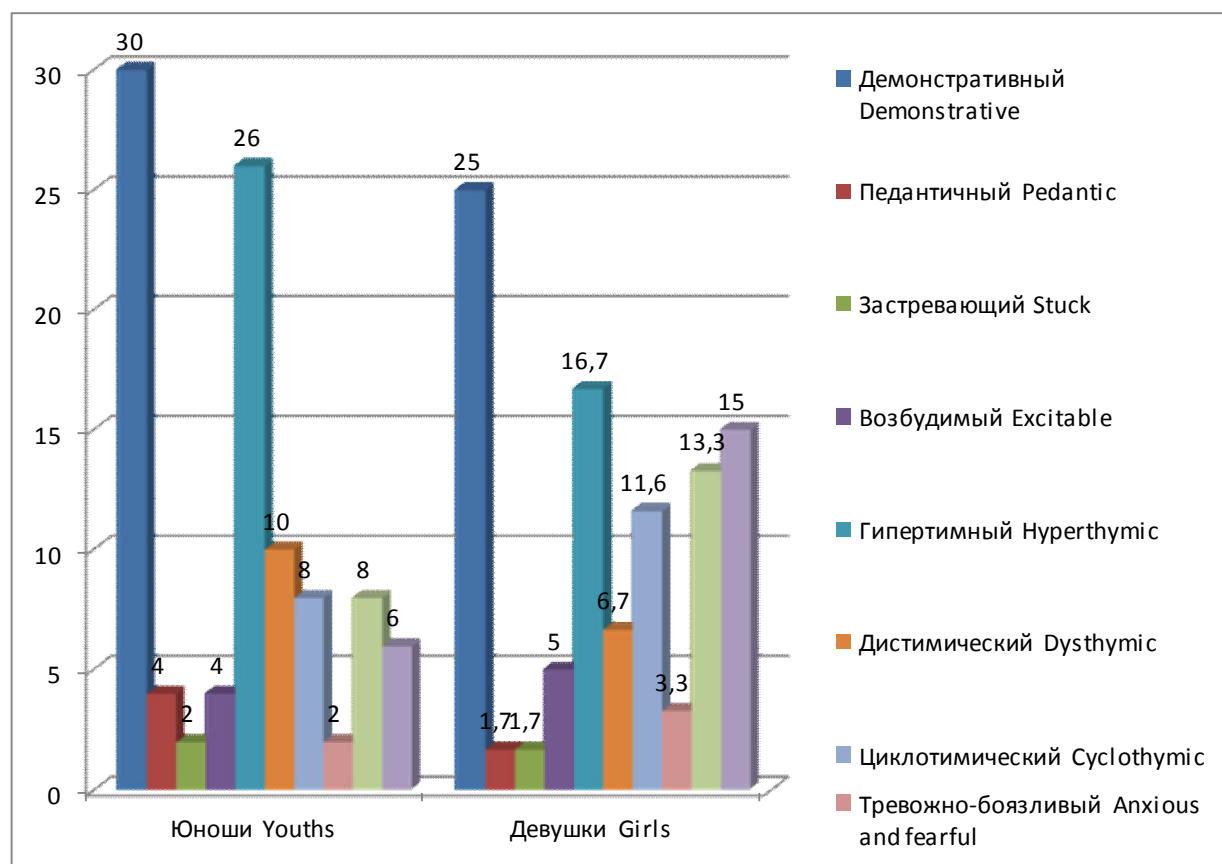


Рис. 5. Акцентуации характера личности у студентов по гендерному признаку

Fig. 5. Accentuations of personality character among students by gender

Заключительным исследованием стала методика Томаса-Килманна, с помощью которой были установлены основ-

ные типы поведения в ситуации конфликта. Данная методика одна из популярных и часто используемых специали-

стами, в которой выделяются 5 стратегий человеческого поведения в конфликтах. Показатели тестирования по данной методике были обработаны и позволили выявить следующие результаты: стратегию

соперничества используют 38 респондентов (34,5%), компромисс – 30 (27,3%), избегание – 20 (18,2%), сотрудничество – 12 (11%) и приспособление – 10 студентов (9%). Данные отражены на рис. 6.

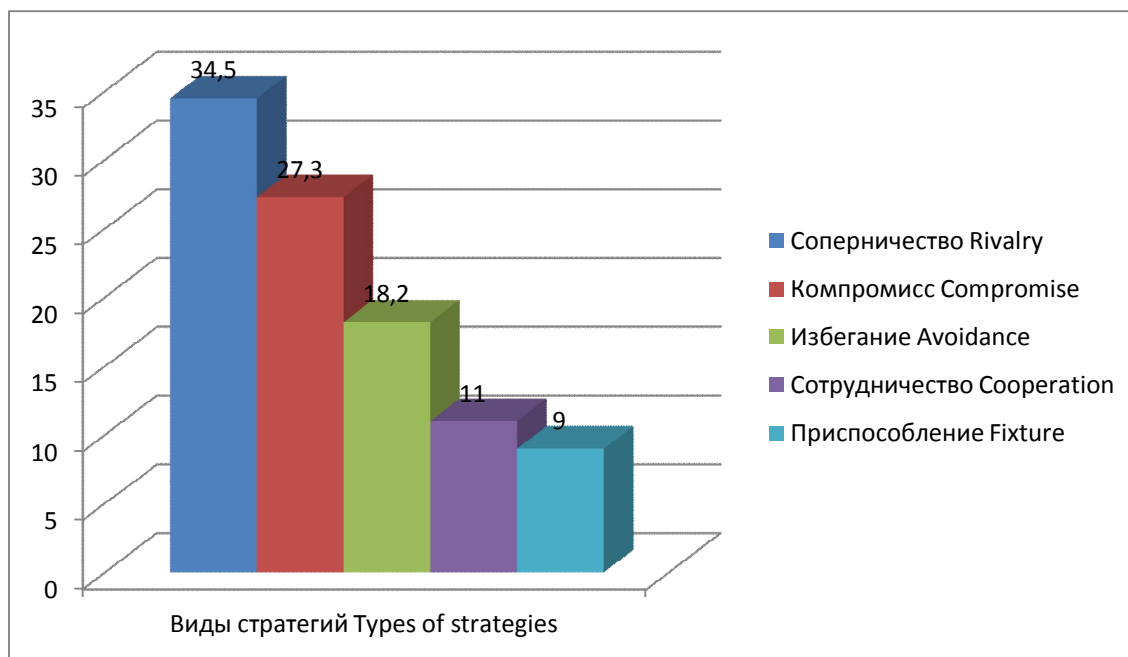


Рис. 6. Ведущие стратегии конфликторазрешения

Fig. 6. Leading conflict resolution strategies

Как мы видим, большинство респондентов выбирают стратегию соперничества. Такие люди стремятся достигать и удовлетворять только свои интересы, не учитывая интересы окружающих. Соперничество характерно для лиц, у которых высокая волевая составляющая, очень часто пользующихся уважением, авторитетом среди окружающих, обладающих властью.

Такие люди стараются достичь своих интересов ценой преобладания; когда исход конфликта важен и человек делает ставку на то, что ему нечего терять, и у него нет выбора. Данная стратегия обычно эффективна в экстремальных и серь-

ёзных ситуациях, т.к. достижение своей цели стоит на главном месте в противоборстве.

Отрицательная сторона этого стиля в том, что такая стратегия редко приводит к длительным результатам; и не может использоваться в личных отношениях, т.к. вызывает чувство отчуждения у другого человека.

Второе место занимает компромисс. Его выбирают личности, которые предпочитают пойти на взаимные уступки, жертвуя чем-то, чтобы урегулировать конфликт, т.е. договариваются посредством взаимных уступок. Компромисс необходим для сохранения отношений,

удовлетворения желаний одной из сторон, если для этой стороны цель не имеет большого значения и важно хоть что-то получить, чем потерять все; редко приносит удовлетворение от результата конфликта, т.к. цель полностью не достигнута.

Отрицательная сторона этого стиля в том, что один из оппонентов может быстро уступить или преувеличить свои требования, чтобы потом выглядеть великодушным.

Стратегию избегания предпочитают люди, которые не хотят вмешиваться в конфликтную ситуацию, стараются игнорировать её, и не предпринимают никаких действий для разрешения и урегулирования конфликта. Часто у такого человека присутствует чувство вины, пониженная самооценка, выражено чувство обиды из-за старой незавершенной конфликтной ситуации, а также отсутствует стремление к объединению и достижению своих целей. Избегание можно использовать, если придется иметь дело с очень конфликтным человеком и понимать, что в данное время не в состоянии решить вопрос в свою пользу. Поэтому вышеуказанный стиль может быть самым подходящим в сложившейся ситуации и человек сможет разрешить и заняться данной проблемой, когда будет обладать полной информацией и желанием исправить ситуацию.

Студенты, использующие стратегию сотрудничества, стараются удовлетворить и свои интересы, и интересы другого человека – это единственная стратегия, которая помогает выйти из конфликта с достижением желаемого результата и не разрушением отношений.

Приспособление используют люди, которые жертвуют своими интересами, идут на уступки. Но уступки могут быть как положительными, так и отрицательными – могут считаться проявлением слабости и тогда оппонент может прибегнуть к давлению и усилению требований [18].

В отличие от девушек у юношей стратегия соперничества выражена сильнее – 46% против 25% (23 юноши и всего 15 девушек). Сотрудничество же предпочитают девушки – 11,7% против 10% (7 девушек и 5 юношей). Компромисс предпочитают обе стороны – 30% юношей и 25% девушек (по 15 человек). Стратегию избегания предпочитают больше девушки 25% (15 человек), чем юноши – 10% (5 человек). Приспособление тоже больше выбирают девушки – 13,3% (8 человек) против 4% (2 человека) юношей (рис. 7).

Из всего вышесказанного следует – выбор стратегии зависит от личных качеств человека, от его стиля жизни, личностных особенностей и культуры. Для большинства студентов характерны: эмоциональная стабильность, общительность, добросовестность, решительность, использование стиля соперничества и компромисса. Они уверены в том, что каждый получает по заслугам, считают себя удачливее других, имеют высокую самооценку, способны контролировать события в своей жизни. А, в наше время, способность к компромиссу у студентов – это признак высокой культуры общения, то есть они понимают, что можно создать баланс и равновесие в отношениях, которые приведут к сближению и сотрудничеству, и понимают, что другие стратегии порождают конкуренцию, противоборство и обострение конфликтов.

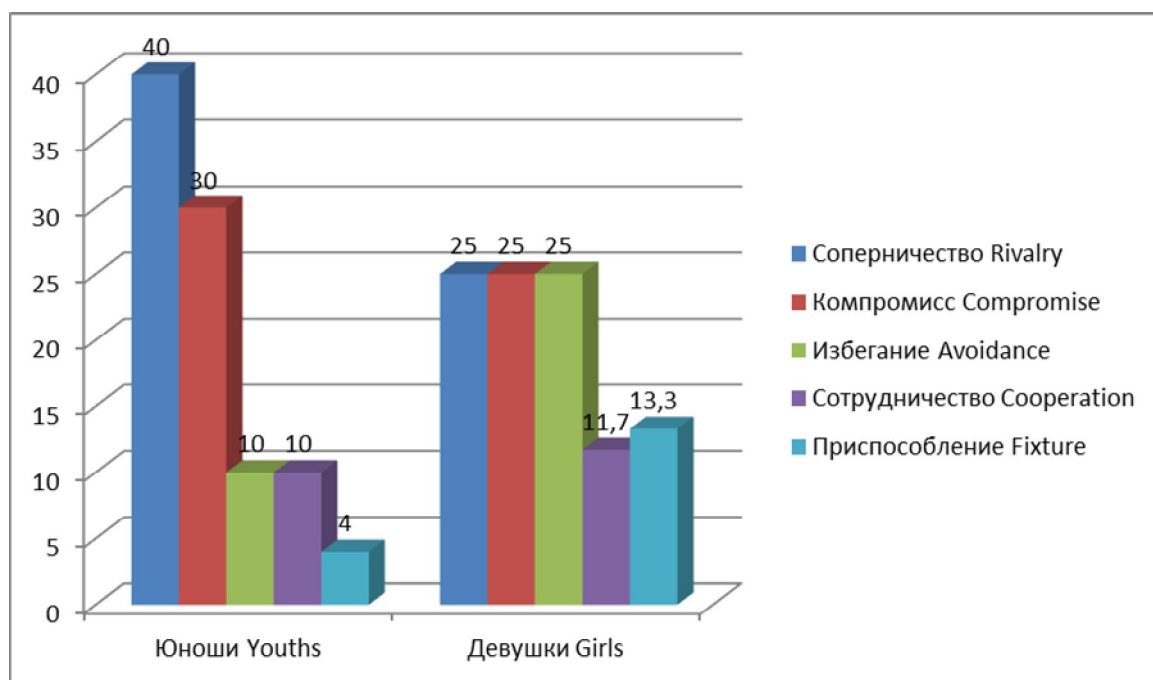


Рис. 7. Выбор студентами стратегий поведения в конфликтных ситуациях по гендерному признаку

Fig. 7. Students' choice of behavior strategies in conflict situations by gender

С помощью многомерного статистического метода кластерного анализа нами было произведено разбиение множества исследуемых объектов и признаков на однородные в некотором смысле группы или кластеры. Кластерный анализ нами был выбран для определения взаимосвязанных совокупностей, включающих, как личностные характеристики, так и стили поведения в конфликте. Расчет данных параметров производился с помощью компьютерной программы STATISTICA 13.5.0.17.

Итоги систематизации результатов исследования наглядно представлены на рис. 8 в форме дендрограммы.

Из матрицы расстояний следует, что объекты 7 (косвенная агрессия) и 10 (обида) наиболее близки $P_{7;10} = 0.5$ и поэтому объединяются в один кластер. Во второй кластер включены объекты 6 (физическая агрессия), 7 (косвенная агрессия) и 10 (обида), которые наиболее близки $P_{6;7,10} = 0.75$. В третий кластер вошли объекты 6 (физическая агрессия), 7 (косвенная агрессия) и 10 (обида) и 9 (вербальная агрессия) наиболее близки $P_{6,7,10;9} = 0.75$.

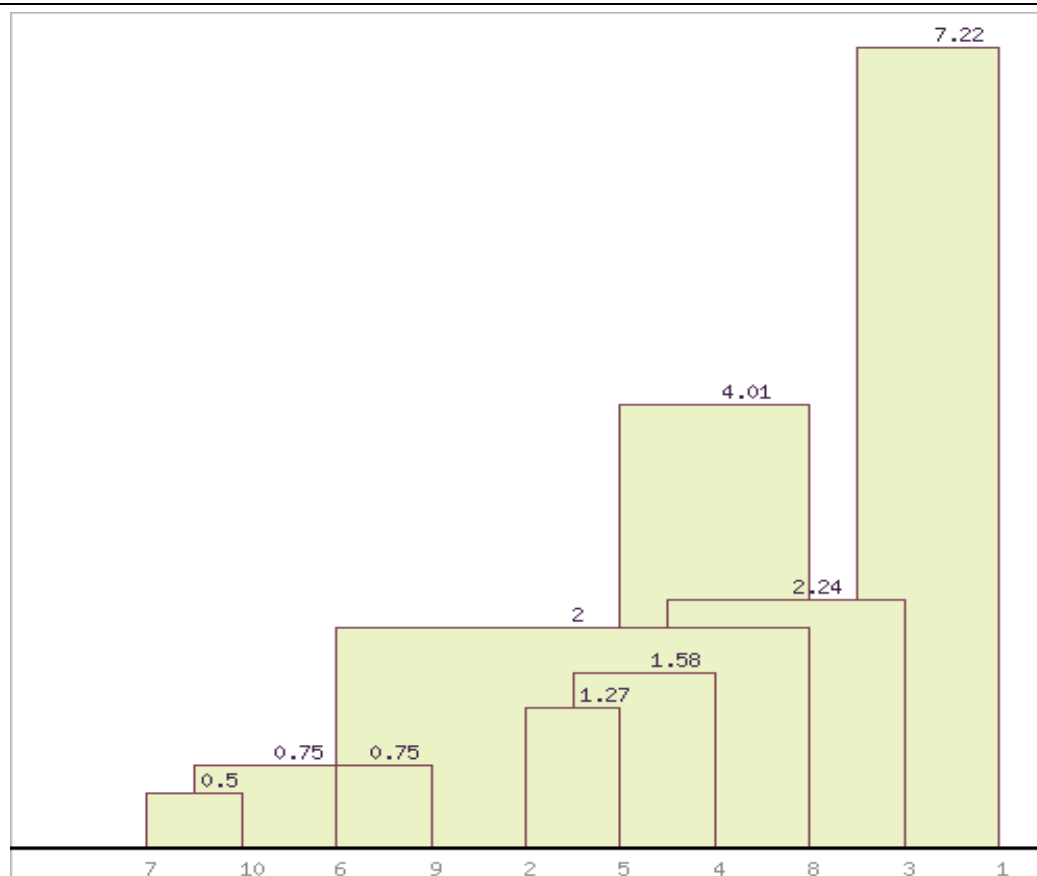


Рис. 8. Результаты кластерного анализа между стилями поведения в конфликте и уровнем агрессии, враждебности

Fig. 8. The results of cluster analysis between styles of behavior in conflict and the level of aggression, hostility

Сопоставив данные кластерного анализа, можно отметить, что в результате можно выделить 6 кластеров: соперничество; сотрудничество – приспособление; компромисс; избегание; физическая агрессия – косвенная агрессия – обида – вербальная агрессия; раздражение.

Кластерный анализ индивидуально-психологических особенностей личности и тактик поведения в конфликте позволил выделить 21 кластер: соперничество; сотрудничество; компромисс; избегание; приспособление; замкнутость / общительность; интеллект / моральная норматив-

ность; эмоциональная стабильность; подчиняемость / доминантность; сдержанность / экспрессивность; робость / смелость; практицизм / чувствительность; доверчивость / подозрительность; практичность / мечтательность; прямолинейность / дипломатичность; спокойствие / тревожность; консерватизм / радикализм; конформизм / неконформизм; самоконтроль; тревога.

Результаты иерархической классификации объектов представлены на рис. 9 в виде дендрограммы.

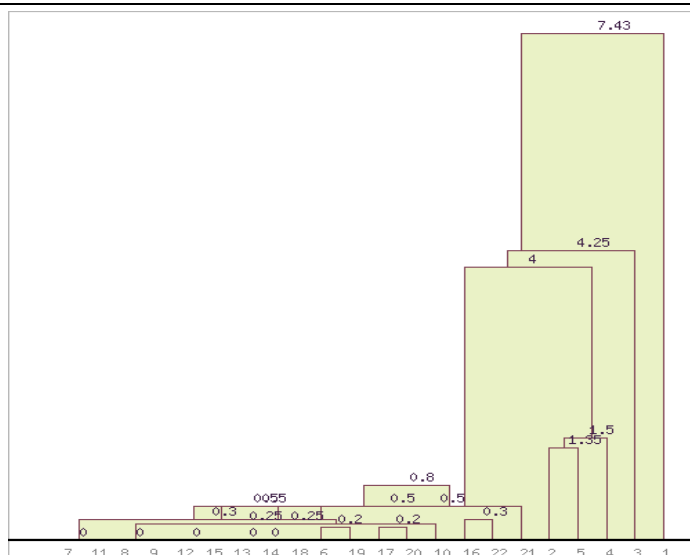


Рис. 9. Результаты кластерного анализа между стилями поведения в конфликте и индивидуально-психологическими особенностями личности

Fig. 9. The results of cluster analysis between styles of behavior in conflict and individual psychological characteristics of a person

Проведя анализ стилей поведения в конфликте и акцентуаций характера были выделены 6 кластеров: соперничество; сотрудничество-приспособление; компромисс; избегание; демонстратив-

ность-застывание-педантичность-гипер-тимность; возбудимость.

Результаты иерархической классификации объектов представлены на рис. 10 в виде дендрограммы.

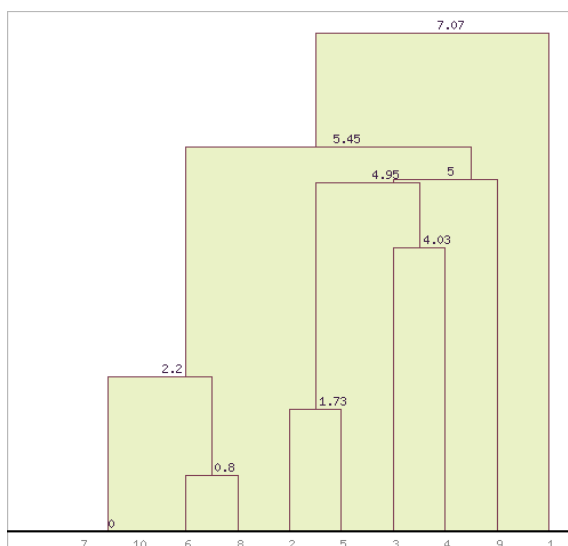


Рис. 10. Результаты кластерного анализа между стилями поведения в конфликте и акцентуациями характера личности

Fig. 10. The results of cluster analysis between styles of behavior in conflict and personality accentuations

Таким образом, нами были установлены такие кластеры, как физическая

агрессия – косвенная агрессия – обида – вербальная агрессия; раздражение; за-

мкнутость / общительность; интеллект – моральная нормативность; эмоциональная стабильность; подчиняемость / доминантность; сдержанность / экспрессивность; робость / смелость; практицизм / чувствительность; доверчивость / подозрительность; практичность / мечтательность; прямолинейность / дипломатичность; спокойствие / тревожность; консерватизм / радикализм; конформизм / нонконформизм; самоконтроль; тревога; демонстративность-застывание-педантичность-гипертимность; возбудимость взаимосвязанные со стилями поведения в конфликте.

Выводы

Конфликты, которые препятствуют групповой сплоченности, плодотворной работе, хорошему психологическому климату в коллективе называют деструктивными. Превращение конструктивного конфликта в деструктивный зависит и от особенностей личности участников, которые провоцируют дополнительные столкновения с окружающими, и приводят к деструктивным конфликтам.

Деструктивные конфликты считаются самыми тяжелыми и даже опасными, так как ведут к расширению вовлеченных участников и к расширению конфликтных действий; умножению негативных установок в адрес друг друга; к рассогласованию взаимодействия, к его расшатыванию; усилению остроты высказываний.

При профилактической работе большое внимание следует уделять студентам с такими акцентуациями характера, как гипертимный тип, демонстративный, возбудимый тип. Для данных выраженных акцентуаций присущи такие признаки, как предрасположенность ко лжи; желание и умение презентовать себя в наиболее выгодном ракурсе; хорошо развитые коммуникативные способности – предприимчивость, умение отстаивать

собственные взгляды, позиции на разные вопросы; склонность к асоциальным формам поведения, когда пытаются ущемить интересы и задеть амбиции личности.

Студенты вышеуказанных типов акцентуаций в конфликтах чаще всего предпочитают стиль соперничество. Человек, использующий соперничество, свое мнение считает единственно верным; для достижения своих целей использует все способы; при разрешении конфликтов настаивает на своем, а также пытается оказывать физическое давление и психологически манипулировать индивидом доминантного типа.

У студентов эмотивного, экзальтированного, тревожного и дистимного типа присутствуют следующие поведенческие особенности – неуверенность в себе, обидчивость, мнительность, невосприимчивость к правомерной критике со стороны окружающих. Для данных респондентов характерно эмоциональное накопление, но не разрядка. Эти студенты нечасто выступают в роли организатора конфликта, наоборот, им присуще соперничество и отзывчивость; в конфликте выступают как пассивная сторона и предпочитают стиль избегание или приспособление.

Поэтому, зная тип акцентуаций характера человека можно дать прогноз, касающийся стиля поведения в конфликтной ситуации, вопросов привыкания к новому социуму, а это поможет избежать деструктивного развития конфликта и будет способствовать успешному овладению знаниями будущей профессии.

Полученные эмпирическим путем данные могут служить основанием для подтверждения нашего предположения о взаимосвязи преобладающей стратегии поведения в конфликте с личностными характеристиками.

Список литературы

1. Зеленков М.Ю. Социальная конфликтология (базовый курс). М.: Юридический институт МИИТа, 2011. 272 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб Питер, 2005. 464 с
4. Король Л.Г. Конфликтология. Ульяновск: Зебра. 2015. 248 с.
5. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! Новосибирск: Наука. 1983. 142 с.
6. Беленцов С.И. Конфликтология. Курск: ЮЗГУ, 2014. 185 с.
7. Анцупов А., Баклановский С. Конфликтология. Схемы и комментарии. 3-е изд. СПб.: Питер, 2013. 304 с
8. Чиркова И.И. Конфликты в студенческой среде на начальном этапе обучения в вузе. URL: <https://docplayer.com/53122170-Konflikty-v-studencheskoj-srede-na-nachalnom-etape-obucheniya-v-vuze.html> (дата обращения 28.12.2022).
9. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. Минск: Амалфея, 1996. 288 с.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 3-е изд., пересмотр. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 447 с.
11. Семено А.А., Ташина Т.М. Психолого-педагогическое сопровождение студентов-первокурсников на этапе адаптации к обучению в вузе // European Social Science Journal. 2014. №6 (45). С. 134–140.
12. Ташина Т.М. Профилактика внутригрупповых конфликтов в студенческой среде // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2014. № 2. С. 41-45.
13. Опросник уровня агрессивности Басса–Дарки. URL: https://psylab.info/%D0%9E%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%83%D1%80%D0 (дата обращения 11.01.2023).
14. Психология счастливой жизни. 16–факторный личностный опросник Кеттелла. URL: <https://psycabi.net/testy/293-16-faktornyj-lichnostnyj-oprosnik-r-b-kettella-metodika-mnogofaktornyj-oprosnik-kettella-test-kettela-187-voprosov-test-ketela-16-pf?ysclid=l39qwrldwy> (дата обращения 09.01.2023).
15. Тест – опросник Леонгарда–Шмишека. Методика Акцентуации характера и темперамента личности. URL: <https://www.obrbratsk.ru/upload6/%D0%A8%D0%BC%D0%B8%D1%88%D0%B5%D0%BA%20%D0%90%D0%BA%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%> (дата обращения 11.01.2023).
16. Методика Томаса–Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации. URL: <http://nekrasovspb.ru/doc/18tomas-kilmen.pdf?ysclid=l39r9y755u> (дата обращения 11.01.2023).
17. Характерологический тест Леонгарда–Шмишека. URL: https://gestalt-psy.com/materialy/testy/kharakterologicheskij-test-k-leongarda-n-shmisheka#:~:text=%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%20%D0%9A,_%D1%87%D0%B5%D1%80%D1%82%20%D1%85%D0 (дата обращения 09.01.2023).
18. Тест Томаса. Поведение в конфликтной ситуации. URL: <https://proforientatsia.ru/test/test-tomasa-povedenie-v-konfliktnoj-situatsii/> (дата обращения 11.01.2023).

References

1. Zelenkov M.Yu. *Social'naya konfliktologiya (bazovyy kurs)* [Social Conflictology (basic course)]. Moscow, Yuridicheskij institut MIITa Publ., 2011. 272 p.
2. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya* [Conflictology]. Moscow, YUNITI Publ., 2000. 551 p.
3. Grishina N.V. *Psihologiya konflikta* [The psychology of conflict]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005. 464 p.
4. Korol' L.G. *Konfliktologiya* [Conflictology]. Ul'yanovsk, Zebra Publ., 2015. 248 p.
5. Borodkin F.M., Koryak N.M. *Vnimanie: konflikt!* [Attention: conflict!]. Novosibirsk, Nauka Publ., 1983. 142 p.
6. Belencov S.I. *Konfliktologiya* [Conflictology]. Kursk, YUZGU Publ., 2014. 185 p.
7. Ancupov A., Baklanovskij S. *Konfliktologiya* [Conflictology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2013. 304 p.
8. Chirkova, I.I. *Konflikty v studencheskoj srede na nachal'nom etape obucheniya v vuze* [Conflicts in the student environment at the initial stage of University studies]. Available at: <https://docplayer.com/53122170-Konflikty-v-studencheskoj-srede-na-nachalnom-etape-obucheniya-v-vuze.html> (accessed 28.12.2022).
9. Shejnov V.P. *Konflikty v nashej zhizni i ih razreshenie* [Conflicts in our lives and their resolution]. Minsk, Amalfeya Publ., 1996. 288 p.
10. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Educational psychology]. Moscow, Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta; Voronezh, MODEK Publ., 2010. 447 p.
11. Semeno A.A., Tashina T.M. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov-pervokursnikov na etape adaptacii k obucheniyu v vuze [Psychological and pedagogical support of first-year students at the stage of adaptation to higher education]. *European Social Science Journal*, 2014, no. 6 (45), pp. 134–140.
12. Tashina T.M. Profilaktika vnutrigruppovykh konfliktov v studencheskoj srede [Prevention of intra-group conflicts among students]. *Uchyonye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psihologii i social'noj raboty = Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2014, no. 2, pp. 41–45.
13. *Oprosnik urovnya agressivnosti Bassa–Darki* [The Bass–Darkey Aggression Level Questionnaire]. Available at: https://psylab.info/%D0%9E%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D1 (accessed 11.01.2023).
14. *Psihologiya schastливоj zhizni. 16-faktornyj lichnostnyj oprosnik Kettella* [The psychology of a happy life. Kettell's 16-factor Personality Questionnaire]. Available at: <https://psycabi.net/testy/293-16-faktornyj-lichnostnyj-oproshnik-r-b-kettella-metodika-mnogofaktornyj-oproshnik-kettella-test-kettella-187-voprosov-test-ketela-16-pf?ysclid=l39qwrldwy> (accessed 09.01.2023).
15. *Test – oprosnik Leongarda–Shmisheka. Metodika Akcentuacii haraktera i temperamenta lichnosti* [The test questionnaire of Leonhard–Shmishek. The method of Accentuating the character and temperament of a person]. Available at: <https://www.obrbratsk.ru/upload6/%D0%A8%D0%BC%D0%B8%D1%88%D0%B5%D0%BA%20%D0%90%D0%BA%D1%> (accessed 11.01.2023).
16. *Metodika Tomasa–Kilmanna na vyyavlenie vedushchego povedeniya v konfliktnoj situacii* [Thomas–Kilman methodology for identifying leading behavior in a conflict situation]. Available at: <http://nekrasovspb.ru/doc/18tomas-kilmen.pdf?ysclid=l39r9y755u> (accessed 11.01.2023).
17. *Harakterologicheskij test Leongarda–Shmisheka* [The characterological test of Leonhard–Shmishek]. Available at: <https://gestalt-psy.com/materialy/testy/kharakterologicheskij->

test-k-leongarda-n-shmisheka#:~:text=%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%20%D0%9A.,%D1%87%D0%B5%D1%80%D1%82%20%D1%85%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0% (accessed 09.01.2023).

18. *Test Tomasa. Povedenie v konfliktnoj situacii* [The Thomas test. Behavior in a conflict situation]. Available at: <https://proforientatsia.ru/test/test-tomasa-povedenie-v-konfliktnoj-situatsii/> (accessed 11.01.2023).

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, Southwestern State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: nadia-79@bk.ru

Дубков Даниил Максимович, магистр кафедры коммуникологии и психологии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: KGTUP@mail.ru

Daniil M. Dubkov, Master, Department of Communology and Psychology, Southwestern 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 содержание 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>.