

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 19, № 1 ♦ 2025

Новосибирск

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 19, № 1 ♦ 2025



Журнал "Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков /

Topical issues of philology and methods of foreign language teaching" зарегистрирован

Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий

и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-77606 от 31 декабря 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке

и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Главный редактор

Костина Екатерина Алексеевна

канд. пед. наук, доц., декан факультета иностранных языков, проф. кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Заместитель главного редактора

Лисица Инна Валерьевна

канд. филол. наук, доц., зав. кафедрой лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Редакционная коллегия

Баграмова Нина Витальевна

д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики обучения иностранным языкам, почетный профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, *Санкт-Петербург, Россия*

Думитрашковиц Татьяна

канд. филол. наук, доцент, педагогический факультет, Университет Восточного Сараево, *Биелина, Босния и Герцеговина*

Кретьева Лариса Николаевна

канд. филол. наук, доц., зав. кафедрой английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Мельничук Марина Владимировна

канд. пед. наук, д-р экон. наук, проф., зав. кафедрой английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, *Москва, Россия*

Соболева Елена Александровна

канд. пед. наук, доц., доц. кафедры иностранных языков, Армавирский государственный педагогический университет, *Армавир, Россия*

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна

канд. пед. наук, ассоциированный профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Республика Казахстан*

Чернобров Алексей Александрович

д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

ISSN 2542-1549

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2025

Все права защищены

Журнал основан в 2006 г.

Выходит 2 раза в год

Электронная верстка – *И. Т. Илюк*

Корректор – *Е. А. Бутина*

Адрес редакции, издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск,

ул. Вилойская, 28, т. (383)244-03-92

Печать цифровая. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 10,8. Уч.-изд. л. 6,6.

Тираж 1000 экз. Заказ № 17.

Формат 70×108/16.

Цена свободная.

Дата выхода в свет 24.03.2025

Отпечатано в Издательстве НГПУ

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

TOPICAL ISSUES
OF PHILOLOGY AND METHODS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 19, no. 1 ♦ 2025

Novosibirsk

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 19, no. 1 ♦ 2025



The journal *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching* is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-77606 from December, 31th, 2019

The journal is listed in the catalogue of the Scientific e-library and included in the data base of the Russian Index of Scientific Citing (RISC)

Founder:

Federal State Educational Institution of Higher Education «Novosibirsk State Pedagogical University»

Editor-in-chief

Ekaterina Alekseevna Kostina

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Dean of the Foreign Languages Department, Prof. of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Assistant to the Editor-in-chief

Inna Valerievna Lisitsa

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Editorial Board

Nina Vitalyevna Bagramova

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of Department of Foreign Language Teaching Methods, Distinguished Prof., Herzen State Pedagogical University of Russia, *St. Petersburg, Russia*

Tatjana Dumitrašković

PhD, Assoc. Prof., Faculty of Education, University of East Sarajevo, *Bijeljina, Bosnia and Herzegovina*

Larisa Nikolaevna Kretova

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Marina Vladimirovna Melnichuk

Cand. Sci. (Pedag.), Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of the Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, *Moscow, Russia*

Elena Alexandrovna Soboleva

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages, Armavir State Pedagogical University, *Armavir, Russia*

Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Dean of the Foreign Languages Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Alexey Aleksandrovich Chernobrov

Dr. Sci. (Philol.), Prof., Prof. of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

ISSN 2542-1549

© FSBEI HE “NSPU”, 2025

All rights reserved

The journal has been published since 2006
2 volumes a year
Electronic make-up operator – *I. T. Ilyuk*
Corrector – *E. A. Butina*
Editors address, publisher and printing house:
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. (383)244-03-92

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: . Publisher's sheets: .
Circulation 1000 issues. Order № 17.
Format 70×108/16
Release date 24.03.2025
Printed in NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Архипова И. В. (Новосибирск, Россия) Русские и итальянские девербативы как средство актуализации таксисных категориальных значений	7
Кобелев В. А. (Новосибирск, Россия) Лабильные и медиопассивные глаголы в современном английском языке	13
Кушнарева А. А., Червинская В. Ю. (Новосибирск, Россия) Языковая репрезентация мировоззренческих концептов английской лингвокультуры в художественном дискурсе	19
Лисица И. В., Мейхер А. Е. (Новосибирск, Россия) К вопросу о передаче англоязычной терминологии сферы «Нейропсихиатрия» на русский язык	28
Сюткина Н. П., Красноборова Л. А. (Пермь, Россия) Каузативизация в категориальной эмоциональной ситуации	34
Мухина И. А., Литус Е. В. (Славянск-на-Кубани, Россия) О роли переводческих трансформаций в процессе достижения адекватности перевода	42

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Баженова А. П., Кутинова Е. В. (Москва, Россия) Разработка курса методики преподавания иностранного языка по модели 4C/ID в высшей школе	49
Грецкая Т. В., Митина Д. Д. (Санкт-Петербург, Россия) Использование технологии развития критического мышления в обучении монологу студентов-иностранцев	56
Крегова Л. Н. (Новосибирск, Россия) Способы работы с мифологемами художественного текста	62
Нечай А. А., Решетнёва У. Н. (Санкт-Петербург, Россия) Летняя школа как форма академической мобильности в сфере российско-китайского образовательного сотрудничества	69
Тернопол Т. В., Мухина А. М. (Ярославль, Россия) Использование нейросетей в дополнительном образовании детей (проектная деятельность на занятиях по английскому языку)	76
Терских Т. Ф. (Иркутск, Россия) Элементы интенсивной методики при обучении иностранных учащихся русскому произношению	83
Хорошилова С. П., Корогодова Д. В. (Новосибирск, Россия) Возможности использования геймификации на онлайн-платформе Genially в обучении английскому языку	89
Задорова О. А. (Долгопрудный, Россия) Психолого-педагогические условия обучения студентов профессиональной межкультурной коммуникации на втором иностранном языке	96
Рябошапко О. В. (Краснообск, Россия), Скударнова Е. А. (Новосибирск, Россия) Виртуальный учебный комплекс “Digital classroom” как средство эффективного повышения мотивации учащихся 2–5 классов к изучению английского языка	102
Цытович М. В., Хажар Тахсин Садик (Челябинск, Россия) Анализ потребностей студентов IT-специальностей на занятиях по английскому языку для специальных целей	111

CONTENTS

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY

Arkhipova I. V. (Novosibirsk, Russia) Russian and Italian deverbatives as a means of actualizing taxis categorial meanings	7
Kobelev V. A. (Novosibirsk, Russia) Labile verbs and mediopassive verbs in Modern English.....	13
Kushnareva A. A., Chervinskaya V. Y. (Novosibirsk, Russia) Linguistic representation of the outlook concepts of English linguoculture in the fiction discourse.....	19
Lisitsa I. V., Meikher A. E. (Novosibirsk, Russia) The issues of translating English neuropsychiatric terminology into the Russian language	28
Syutkina N. P., Krasnoborova L. A. (Perm, Russia) Causativization in the categorical emotional situation.....	34
Mukhina I. A., Litus E. V. (Slavyansk-on-Kuban, Russia) On the role of translation transformations in the process of achieving translation adequacy.....	42

TOPICAL ISSUES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Bazhenova A. P., Kutinova E. V. (Moscow, Russia) Development of a foreign language teaching methodology course based on the 4C/ID model in higher educational institution	49
Gretskaya T. V., Mitina D. D. (Saint Petersburg, Russia) The use of critical thinking development technology in teaching foreign students to deliver a monologue.....	56
Kretova L. N. (Novosibirsk, Russia) Ways of working with mythologems in a literary text ...	62
Nechai A. A., Reshetneva U. N. (Saint Petersburg, Russia) Summer school as a form of academic mobility in the sphere of Russian-Chinese educational cooperation.....	69
Ternopol T. V., Mukhina A. M. (Yaroslavl, Russia) The use of neural networks in additional education of children (Project activities in English classes).....	76
Terskikh T. F. (Irkutsk, Russia) Elements of intensive methodology in teaching Russian pronunciation to foreign students.....	83
Khoroshilova S. P., Korogodova D. V. (Novosibirsk, Russia) The possibilities of using gamification on the Genially online platform in English language teaching.....	89
Zadorova O. A. (Dolgoprudny, Russia) Psychological and pedagogical conditions for teaching students professional intercultural communication in a second foreign language	96
Ryaboshapko O. V., (Krasnobsk), Skudarnova E. A. (Novosibirsk, Russia) The “Digital classroom” virtual learning complex as an efficient means of increasing motivation of pupils in Grades 2–5 to learn English	102
Tsytovich M. V., Hazhar Tahsin Sadiq (Chelyabinsk, Russia) Analysis of IT students' needs in English for Specific Purposes classes	111

Научная статья

УДК 811.112.2'36+81'36

Русские и итальянские девербативы как средство актуализации таксисных категориальных значений

Ирина Викторовна Архипова¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. Данная статья исследует русские и итальянские девербативы акциональной семантики как прототипическое средство актуализации таксисных категориальных значений одновременноности и одновременности.

Акциональные девербативы русского языка образуются с помощью деривационных суффиксов *-ние / -ение, -к(а), -тие*, а также посредством нулевой аффиксации. Акциональные девербативы итальянского языка характеризуются наличием словообразовательных суффиксов *-aggio, -eggio, -enza, -o, -zio, -io, -ta, -zione, -sione, -ura*.

Русские и итальянские девербативы входят в состав предложно-именных конструкций с темпоральными предлогами. При условии употребления с темпоральными предлогами выступают в качестве средства актуализации таксисных категориальных значений одновременности, предшествования и следования.

В ходе исследования обнаружено, что русские и итальянские девербативы с темпоральными предлогами *во время, в течение, при, da (al, all'), durante, mentre* актуализуют таксисные значения одновременности, а предложные девербативы с предлогами *после, с, до, перед, prima, dopo* – таксисные значения предшествования и следования.

Ключевые слова: русский язык, итальянский язык, деривационные суффиксы, акциональная семантика, девербативы, предложные девербативы, таксис, таксисные значения, таксисная актуализация, одновременность, предшествование, следование

Для цитирования: Архипова И. В. Русские и итальянские девербативы как средство актуализации таксисных категориальных значений // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 7–12.

Original article

Russian and Italian deverbatives as a means of actualizing taxis categorial meanings

Irina V. Arkhipova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. This article examines Russian and Italian deverbatives of actional semantics as a prototypical means of actualizing the taxis categorial meanings of simultaneity and non-simultaneity.

Actional deverbatives of the Russian language are formed with the help of the derivational suffixes *-ние / -ение, -к(a), -тье*, as well as by means of zero affixation. Actional deverbatives of the

Italian language are characterized by the derivational suffixes *-aggio*, *-eggio*, *-enza*, *-o*, *-zio*, *-io*, *-ta*, *-zione*, *-sione*, *-ura*.

Russian and Italian deverbatives are part of prepositional-nominal constructions with temporal prepositions. When used with temporal prepositions, they demonstrate the ability to act as a means of actualizing the taxis categorial meanings of simultaneity, precedence and succession. The study revealed that Russian and Italian deverbatives with temporal prepositions *во время*, *в течение*, *с, при*, *а (al, all')*, *durante*, *mentre* actualize taxis meanings of simultaneity, and prepositional deverbatives with prepositions *после*, *с*, *до*, *перед*, *prima*, *dopo* – taxis meanings of preceding and following.

Keywords: Russian language, Italian language, derivational suffixes, actional semantics, deverbatives, prepositional deverbatives, taxis, taxis meanings, taxis actualization, simultaneity, preceding, following

For citation: Arkhipova I. V. Russian and Italian deverbatives as a means of actualizing taxis categorial meanings. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 7–12. (In Russ.)

Введение. Сравнительно-типологические исследования таксисной актуализации в русском и романских языках (итальянском, испанском, французском) представляют лишь некоторые работы современных лингвистов [1–9].

Вне поля исследовательского интереса остаются итальянские предложные deverбативы, которые, как и русские предложно-deverbативные сочетания, выступают в качестве прототипического средства актуализации таксисных категориальных значений одновременности и разновременности в высказываниях с темпоральными предлогами. Под таксисными значениями одновременности и разновременности следует понимать временную соотнесенность двух и более действий (deverbативов и глагольных предикатов) относительно друг друга и безотносительно момента речи.

Эмпирическим материалом настоящего исследования послужили русские и итальянские высказывания с deverбативами с темпоральными предлогами. Языковой материал (более 4 000 фрагментов) был отобран методом направленной выборки из электронной базы Национального корпуса русского языка (НКРЯ), Лейпцигского национального корпуса (LC) и Итальянского корпуса.

В работе использовались следующие методы: метод направленной выборки,

гипотетико-дедуктивный, индуктивный, описательный и контекстуальный.

Результаты. В состав русских предложных deverбативов, реализующих таксисные категориальные значения, входят акциональные имена с такими суффиксами, как *-ние* / *-ение*, *-к(а)*, *-тие*, а также имена с нулевым аффиксом (например: появление, прибытие, отправление, посещение, поездка, прибытие, приезд, отъезд и др.).

В состав предложных deverбативов итальянского языка входят акциональные имена таких деривационных моделей, как модели на *-aggio*, *-eggio*, *-izzazione*, *-enza*, *-o*, *-zio*, *-io*, *-ta*, *-zione*, *-sione*, *-ura*, а имена, образованные путем конверсии от глагольных основ настоящего или прошедшего времени (например: *viaggio*, *partenza*, *attivazione*, *invasione*, *prestazione*, *visita*, *avvento* и др.).

В состав предложно-deverbативных сочетаний итальянского языка с суффиксальными именами и субстантивированными инфинитивами входят темпоральные предлоги *a (al, all')* (в), *durante*, *mentre* (во время, в течение), *prima di*, *prima che* (до) и *dopo* (после). Например:

(1) *Durante la loro visita nel luogo sacro islamico, i coloni hanno ricevuto lezioni dai rabbini sul presunto monte del tempio e alcuni di loro hanno eseguito*

preghiere (LC). – **Во время посещения исламской святыни** поселенцы слушали лекции раввинов на предполагаемой храмовой горе, а некоторые из них совершали молитвы (Здесь и далее перевод наш. – И. А.).

(2) *Durante il viaggio però si fermava davanti ad ogni locanda (LC).* – Однако **во время поездки** он останавливался перед каждым трактиром

(3) *La politica USA degli ultimi anni, ha prodotto molte antipatie diplomatiche e meno diplomatiche a livello globale, concluse con l'11 settembre 2001 da parte dei fondamentalisti islamici, e con l'allontanamento istituzionale degli storici alleati europei durante l'avvento della guerra in Iraq (LC).* – Политика США в последние годы породила множество дипломатических и менее дипломатических антипатий на глобальном уровне, кульминацией которых стало 11 сентября 2001 года со стороны исламских фундаменталистов, а также институциональное отчуждение исторических европейских союзников **во время начала войны в Ираке.**

В вышеприведенных примерах итальянского языка с темпоральным предлогом *durante* употребляются девербативы *visita* (посещение), *viaggio* (поездка), *avvento* (наступление, приход). Темпоральный предлог *durante* эксплицирует таксисные значения одновременности, а вышеперечисленные девербативы являются (наряду с глаголами) таксисными соактуализаторами категориальных значений одновременности.

Кроме того, в качестве маркеров таксисных значений одновременности могут выступать темпоральные предлоги *mentre* и *a*. Например:

(4) *Appena prima della I guerra mondiale, la Mano Nera fornì armi e assistenza al gruppo "Giovane Bosnia", per il suo piano di assassinare l'arciduca austriaco Francesco Ferdinando mentre era in visita a Sarajevo (CI).* – Незадолго

до Первой мировой войны «Черная рука» предоставила оружие и помощь группе «Молодая Босния» в ее плане убийства австрийского эрцгерцога Франца Фердинанда **во время его визита в Сараево.**

(5) *...all'avvento dei nanoassemblatori atomici, ancoradistante, rimangono i grandi problemi sollevati dalla distribuzione delle materie prime ed il gigantesco scoglio dell'approvvigionamento energetico (CI).* – Даже с появлением атомных наноасемблеров, до которого еще далеко, остаются большие проблемы, связанные с распределением сырья и гигантскими препятствиями в поставках энергии.

В высказываниях (4–5) акциональные девербативы *visita* и *avvento* с темпоральными предлогами *mentre* и *a* участвуют в актуализации таксисных категориальных значений одновременности.

В состав предложных девербативов русского языка входят темпоральные предлоги *во время*, *в течение*, *до*, *перед*, *после*. Например:

(6) **Во время прибытия Нектанеба в столицу Македонии Филиппа** не было в городе (НКРЯ).

(7) **Во время посещения подземного ночного клуба в городе** начинается землетрясение (НКРЯ).

(8) **С Анной Тихоновной в течение поездки в К.** они грызлись, начиная от самого Петербурга (НКРЯ).

В высказываниях (6–8) русские девербативы акциональной семантики с темпоральными предлогами *во время* и *в течение* являются прототипическим средством выражения таксисного категориального значения одновременности.

В итальянских высказываниях (9–11) с темпоральным предлогом *prima* (до) посредством акциональных девербативов *invasione* (вторжение), *partenza* (вылет), *avvento* (появление) актуализованы таксисные значения предшествования:

(9) *Il processo di educazione dei civili in rudimenti militari è iniziato un mese **prima dell'invasione** (LC).* – Процесс обучения гражданского населения азам военного дела начался за месяц **до вторжения**.

(10) *...adatto per essere tenuto in tasca, particolarmente diffuso **prima dell'avvento dell'orologio da polso nella seconda metà del XIX secolo** (CI).* – ...подходит для ношения в кармане, особенно широко распространился **до появления наручных часов** во второй половине 19 века.

(11) *La sequenza di lancio è iniziata 9 minuti **prima della partenza** e si è conclusa alle alle 17:38 ora italiana (CI).* – Запуск начался за 9 минут **до вылета** и закончился в 17:38 по итальянскому времени.

В русских высказываниях с темпоральными предложениями до, перед актуализуются таксисные значения предшествования. В высказываниях (12–15) девербативы *посещение, прибытие, появление* с темпоральными предложениями до, перед участвуют в реализации таксисных значений предшествования. Ср.:

(12) *До посещения ананасового парка мне и в голову не приходило, что существует столько видов ананасов! (НКРЯ).*

(13) *Перед посещением театра нас обильно поливали этой зловонной дезинфицирующей жидкостью, а когда мы возвращались, нас осматривали в передней со свечкой в руках (НКРЯ).*

(14) *Перед прибытием поезда конечные станции (и станции, через которые проследует поезд) высвечиваются на электронном табло (НКРЯ).*

(15) *Это случилось перед появлением звезд, в конце вахты на «пяточке» (НКРЯ).*

В высказываниях (16–19) итальянские девербативы *visita* (посещение), *viaggio* (поездка), *partenza* (отъезд), *prestazione* (выступление) употребляются с темпоральным предложением *dopo*

(после), маркирующим таксисное категориальное значение следования. Ср.:

(16) *Una sera, rientrando in albergo dopo aver fatto visita alla moglie in ospedale, Maigret si accorge di avere nella tasca della giacca un messaggio anonimo che lo prega di andare a visitare la paziente della stanza numero 15 (CI).* – Однажды вечером, возвращаясь в отель **после посещения жены в больнице**, Мегрэ понимает, что в кармане пиджака у него лежит анонимное послание с просьбой пойти навестить пациента в палате номер 15.

(17) *Concord morì dopo aver fatto un viaggio di tre anni in Europa (CI).* – Конкорд умер **после трехлетнего путешествия по Европе**.

(18) *...tradimento del suo prefetto del pretorio Arvando, che, dopo la partenza del re per la Gallia, mise insieme un'armata (CI).* – ...предательство своего префекта преторианца Арвандоса, который **после отъезда царя в Галлию** собрал армию.

(19) *Sono riprende il posto di Carlos Queiroz, dimesso- si dopo la pessima prestazione dei «Bafana Bafana» nella Coppa d' Africa 2002 (CI).* – Соно сменил Карлоса Кейруша, который подал в отставку **после неудачного выступления «Бафана Бафана» на Кубке африканских наций 2002 года**.

В высказываниях (16–19) итальянские девербативы *viaggio, visita, partenza, prestazione* с темпоральным предложением *dopo* выступают в качестве прототипического средства актуализации таксисных значений следования.

Выводы. В состав предложных девербативов русского языка входят акциональные имена на -ние / -ение, -к(а), -тие, а также имена с нулевым аффиксом.

Русские девербативы с темпоральными предложениями *в течение, во время, до, перед, после* выступают в качестве прототипического средства актуализации таксисных значений одновременности,

предшествования и следования. Темпоральные предлоги *в течение, во время* маркируют таксисные значения одновременности. Темпоральные предлоги *до, перед* являются маркерами таксисных значений предшествования, а предлог *после* – маркером таксисного значения следования.

В состав предложных девербативов итальянского языка входят акциональные имена, образованные с помощью деривационных суффиксов *-aggio, -eggio,*

-enza, -o, -zio, -io, -ta, -zione, -sione, -ura, а также субстантивированные инфинитивы.

Итальянские девербативы с темпоральными предлогами *a (al, all'), durante, mentre* демонстрируют способность к участию в актуализации таксисных значений одновременности, а предложные девербативы с предлогами *prima, dopo* – таксисных значений разновременности (предшествования и следования).

Список источников

1. *Архипова И. В.* Категория таксиса в разноструктурных языках: монография. Новосибирск, 2020. 173 с.
2. *Бондарко А. В.* Категоризация в системе грамматики. М.: Языки славянских культур, 2011. 488 с.
3. *Гречаная К. Б.* Итальянский герундий как средство выражения зависимого таксиса // Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2012. № 22-2. С. 198–199.
4. *Ивонина М. Ю.* Нефинитные глагольные формы как способ актуализации таксиса в романских языках // Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 2. С. 75–82.
5. *Киселёва А. В., Цулимова Ж. О.* Особенности репрезентации категории таксиса в английском и итальянском языках // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования: материалы III Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. 1. Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2019. С. 163–170.
6. *Корди Е. Е.* О способах выражения таксиса во французском языке // Шубик С. А. (отв. ред.). Исследования по языкознанию: сб. статей к 70-летию А. В. Бондарко. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001. С. 176–185.
7. *Корди Е. Е.* Таксис во французском языке // Типология таксисных конструкций / отв. ред. В. С. Храковский. М.: Знак, 2009. С. 217–268.
8. *Тирадо Р. Г.* О категории таксиса в русском и испанском языках // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2016. № 1. С. 90–94.
9. *Урсул К. В.* Категория таксиса в структуре современного испанского языка // Вестник университета Российской академии образования. 2015. № 1. С. 30–34.
10. LC – Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета. URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 04.11.2024).
11. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: <https://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 04.11.2024).
12. CI – Corpus Italiano. URL: <https://www.corpusitaliano.it> (дата обращения: 04.11.2024).

Информация об авторе

И. В. Архипова – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры романо-германских языков, Новосибирский государственный педагогический университет, irarch@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0685-335X>

Information about the author

I. V. Arkhipova – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Roman and German Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, irarch@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0685-335X>

Статья поступила в редакцию 09.11.2024; одобрена после рецензирования 10.12.2024; принята к публикации 11.12.2024.

The article was submitted 09.11.2024; approved after reviewing 10.12.2024; accepted for publication 11.12.2024.

Научная статья

УДК 811.111

Лабильные и медиопассивные глаголы в современном английском языке

Владимир Александрович Кобелев¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются современные английские медиопассивные глаголы в свете лабильности. Лабильные глаголы понимаются как глаголы, имеющие переходное и непереходное употребление без изменения формы, и медиопассивные глаголы являются одним из видов лабильных глаголов не только по линии «переходность / непереходность», но и по семантическому соотношению между их диатезами. Автор рассматривает особенности медиопассивных глаголов и их отличия от внешне схожих конструкций, анализирует нетипичные случаи медиопассивной лабильности, отмечает трудности, с которыми сталкивается исследователь и изучающий английский язык.

Ключевые слова: лабильность, лабильные глаголы, медиопассив, медий, медиопассивные глаголы, медиопассивная лабильность, нетипичная медиопассивная лабильность, голый медиопассив, переходность, непереходность

Для цитирования: Кобелев В. А. Лабильные и медиопассивные глаголы в современном английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 13–18.

Original article

Labile verbs and mediopassive verbs in Modern English

Vladimir A. Kobelev¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,

Abstract. The article discusses Modern English mediopassive verbs in view of lability. Labile verbs are verbs which can be used transitively and intransitively without changing their forms, and mediopassive verbs are one of the types of labile verbs as they deal with “transitivity/intransitivity” and require different participant roles. The author examines the characteristics of mediopassive verbs and their difference from the constructions which may seem similar, analyzes marginal cases of mediopassive lability, and points out the difficulties the researcher or the English language learner faces.

Keywords: lability, labile verbs, mediopassive, middle verbs, mediopassive verbs, mediopassive lability, marginal mediopassive lability, bare mediopassive, transitivity, intransitivity

For citation: Kobelev V. A. Labile verbs and mediopassive verbs in Modern English. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 13–18. (In Russ.)

Типологические исследования и изучение отдельных языков свидетельствуют о том, что способ управления глаголом актантами является одной из важнейших и, в свою очередь, сложнейших характеристик глагола. Если в тра-

диционных дескриптивных грамматиках раньше внимание уделялось только синтаксическим актантам глагола (таким как подлежащее и дополнение), то в последние десятилетия в центре внимания лингвистов оказываются се-

мантические актанты (участники ситуации). Ключевой характеристикой, описывающей взаимодействие глагола с актантами, является категория «переходность/непереходность». Переходные и непереходные глаголы распространены в большинстве изученных языков мира, но взаимоотношения между этими двумя классами все еще представляют для лингвистов значительный интерес. Возможно, стоит даже говорить о том, что осознание сложности этих взаимоотношений позволило рассматривать категорию «переходность/непереходность» в совершенно новом свете.

Изменения в понимании данной категории глагола можно проследить, сопоставив два словаря лингвистических терминов. О. С. Ахманова понимает переходность как лексико-синтаксическую категорию, «на основе которой выделяются глаголы со значением действия, распространяющегося на предмет, который является объектом этого действия» (1966 г.) [1, с. 315]. В определении, которое приводит Т. В. Жеребило (2010 г.), с одной стороны, наблюдается «уход» от синтаксической стороны проблемы, однако семантический аспект все еще не отражается в определении: «грамматический признак глаголов, заключающийся в возможности или невозможности подчинения глаголом сильноуправляемой субстантивной беспредложной формы» [3, с. 258]. Однако семантика актантов, как будет показано далее, играет первостепенную роль в понимании классов переходных и непереходных глаголов.

Как правило, в языке переходность/непереходность глагола маркирована, и главным маркером категории является наличие или отсутствие «привилегированного дополнения, например, продвижение в позицию подлежащего при пассиве, или просто по возможности образования дериватов» [6, с. 14]. В некоторых языках противопоставле-

ние дополнительно «кодируется показателями, у которых есть и другая функция: например, во многих кавказских языках императив от переходных и от непереходных глаголов образуется по-разному» [6, с. 14]. Также по-разному в немецком языке переходные и непереходные глаголы образуют формы перфекта.

Характеристика глагола как переходного или непереходного для большинства глаголов является постоянной, однако во многих языках присутствуют глаголы, которые обладают возможностью управлять актантами двумя или даже тремя способами. Такие глаголы, способные к варьированию диатезы и переходности без изменения формы, называются лабильными.

Термин «лабильность» впервые предложил А. С. Чикобава в середине XX в., и долгое время изучение лабильных глаголов проводилось на материале лишь африканских и кавказских языков. Однако класс лабильных глаголов является очень многочисленным и в английском языке, и исследование не столько синтаксических, сколько семантических особенностей этих глаголов представляется весьма перспективным (см., напр.: [2]).

Лингвисты по-разному оценивают объем понятия «лабильность». Наиболее широкое понимание понятия представлено в работах: от весьма узкого понимания в работах А. С. Чикобава [11] до очень широкого [10]. В. П. Недялков выделял лабильность как один из типов формальных отношений переходных и непереходных глаголов наряду с каузативом, декаузативом, эквиполентной оппозицией и супплетивизмом, называя лабильностью ситуацию, когда непереходный и переходный глагол совпадают формально [9].

Современное понимание представлено в работах А. Б. Летучего, который лабильностью называет «способ-

ность глагола выступать в двух разных диатезах, различающихся тем, какой из участников занимает позицию субъекта» [8, с. 58].

Лабильность, таким образом, – это соотношение переходного и непереходного глаголов, не выраженное морфологически.

(1) а. The ambulance man *adjusts* the flow of oxygen into the mask [12].

б. Chang thinks on the court. He *adjusts*. He plays smart tennis on the move [12].

в. Your Think chair *adjusts itself* to your body. So simply sit, and don't give your chair another thought [12].

г. A two-piece telescopic suction pipe *adjusts* to fit all types of container [12].

Глагол *adjust* в предложении (1а) управляет двумя актантами – агенсом и пациенсом, являясь полноценным переходным глаголом в традиционном понимании категории «переходность/непереходность». В предложении (1б) можно говорить о рефлексивной лабильности, поскольку меняется управление глагола, но субъект все еще агентивен. Ситуация в примере (1в) представляет собой промежуточную ситуацию между (1б) и (1г): с одной стороны, наличие возвратного местоимения как будто говорит о том, что действие, выражаемое глаголом – рефлексивное, но с другой стороны, субъект больше не является агенсом. В отличие от рефлексива в (1б), медий в (1г) представляет собой следующий шаг в понижении деривации, где внешнего агенса нет вовсе, а действие происходит как бы «само по себе» [6, с. 29].

Лабильные глаголы можно классифицировать по семантическому соотношению между их диатезами [7]:

- декаузативная лабильность (одно из употреблений становится семантическим каузативом от другого): *burn* «гореть > жечь»;

- конверсивная лабильность (у глагола есть два актанта – экспериенцер

и стимул, и в разных конструкциях они являются субъектами): *X smells Y* «нюхать» > *Y smells* «пахнуть»:

- взаимная лабильность: *kiss* > *kiss* (*each other; one another*);

- рефлексивная лабильность: *dress* > *dress* (*oneself*);

- пассивная лабильность.

Приведенные выше примеры свидетельствуют о том, что в лабильности пассивного типа отдельно можно говорить о медиопассивной лабильности (1г).

Особенностью медия (в примере 2б) является отсутствие морфологического маркера, и формально он больше похож на актив:

(2) а. A clerk *reads* the short title of the Bill and the Minister names the second reading date [BNC].

б. The Encyclopedia of World Rugby is a monumental effort by Keith Quinn the NZTV commentator. ...*It reads* well and as a coffee-table volume, worth dipping in to regularly, it is great stuff [12].

Общей чертой, формально сближающей медий и пассив, является отсутствие агенса в функции подлежащего, но в пассивной конструкции агенс все еще подразумевается. Даже если агенс отсутствует совсем, действие без него выполняться не может:

(3) The *book is read* by choosing keywords from a screen rather like an index [12].

Медиопассивное употребление глагола *read* в предложении (2б) подразумевает ситуацию, в которой глагол управляет не двумя актантами, как в (2а). С другой стороны, процесс чтения в (2б) понимается как характерная особенность этой книги, и чтение осуществляется без агенса. Глаголы медия, таким образом, могут обозначать процесс, развивающийся в субъекте, а «субъект при медиальном глаголе – это и место протекания процесса, и производитель процесса; субъект лишен агентивных функций, он находится внутри процес-

са, действующим лицом которого он является» [6, с. 30].

Интерес может представлять еще одно употребление глагола *read*, где глагол внешне похож на медиопассив в (2б), но таковым не является, несмотря на то, что в качестве субъекта в предложениях (2б) и (4) выступает пациенс – «книга». В предложении (4) глагол не сообщает признак субъекта, что характерно для медиопассива, а скорее раскрывает содержание текста:

(4) In his office next to the Russian dolls sits a plaque with a quote from Machiavelli's *The Prince*. *It reads*: It must be remembered that there is nothing more difficult to plan...[12].

Нетипичную медиопассивную лабильность можно наблюдать в следующем примере, упомянутом в монографии Дж. Лича [14, с. 160].

(5) ...the routes are designed *to bicycle* in a few hours.

Глагол *to bicycle* является непереходным, следовательно, пациенс при глаголе не предполагается изначально. По этой причине при изменении лабильности субъектом при непереходном употреблении выступает локатив. Также Дж. Лич считает такое употребление «голым медиопассивом» по той причине, что с ним не используются в качестве обязательного элемента обстоятельство образа действия, модальный глагол или отрицание [14, с. 160], хотя «голые медиопассивы», согласно исследованию М. Хундт, достаточно широко используются в рекламных текстах [18]:

(6) а. ...spandex *adapts* to your figure.

б. Barrier can be used in hatchback cars where back seat *folds* forward.

Следует отметить, что употребление медиопассивов начинает выходить за рамки рекламных текстов, о чем может свидетельствовать следующий случай, обнаруженный на форуме MicroTik и содержащий отзыв о покупке товара:

(7) Please bring back the old case design. The new standup case looks so silly. Also, does not wall mount well [15].

Анализируя сложность поиска медиальных конструкций для исследования, Дж. Лич отмечает, что «размеченные корпуса не позволяют автоматически находить все медиопассивные конструкции, поскольку наиболее распространенным типом разметки корпуса обычно являются части речи, а не синтаксические категории, такие как «переходность/непереходность» [14, с. 160]. Даже корпус ICE-GB, в котором размечены подобные категории, не помогает решить проблему поиска, и эта проблема, по видимому, не будет решена в ближайшем будущем, так как нет способов маркировать различия в пациенсе-субъекте, подобно тем отличиям, которые можно увидеть в примерах (2б) и (4).

К сожалению, современные толковые словари также не предлагают решения вопроса разметки. Так, если самые популярные словари английского языка Oxford Learner's Dictionary [17], Oxford Advanced Learner's Dictionary [16] часто объединяют маркировку *transitive/intransitive* в одном значении слова, то словарь Collins [13] грамматическую информацию о переходности не указывает вовсе.

Не меньше проблем представляет и описание семантики слова. Медиальные употребления глаголов в большинстве случаев в современных словарях просто опущены. Рассмотренные в настоящей и предыдущих наших статьях [4; 5] медиопассивные глаголы (*adapt, adjust, brown, clip, cross, cut, fold, fit, light, read, recycle, sell, sharpen, stuff, telescope, wear, weigh*) ни в одном из популярных толковых словарей английского языка не содержат словарной статьи, посвященной медиопассивному употреблению глаголов.

В заключение отметим, что медиопассивные глаголы можно рассматри-

вать с позиции лабильности, и такой подход позволяет лучше обозначить особенности медиопассивных глаголов, провести различия между медиопассивом и другими похожими явлениями. Анализ нетипичных случаев медиопассивной лабильности дает дополнитель-

ные возможности изучения этого класса глаголов, несмотря на тот факт, что современные словари при описании значений глаголов не принимают во внимание медиопассивные употребления глаголов, а также категорию «переходность/непереходность».

Список источников

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
2. Баклагова Ю. В. Семантические параметры лабильного употребления глагола *freeze* в английском языке // Мир науки. Социология, филология, культурология. Т. 13. № 2. 2022. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/43FLSK222.pdf> (дата обращения: 02.10.2024).
3. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
4. Кобелев В. А. Английские медиопассивные конструкции в рекламном тексте // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2022. Т. 16, № 2. С. 28–32.
5. Кобелев В. А. Особенности медиальных конструкций в английском языке // Педагогическое образование в современных условиях: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Немопресс, 2016. С. 297–300.
6. Летучий А. Б. Типология лабильных глаголов. М.: Языки славянской культуры, 2013. 384 с.
7. Летучий А. Б. К типологии классов лабильных глаголов // Динамические модели: слово, предложение, текст: сб. ст. в честь Е. В. Падучевой / [редкол.: А. В. Бондарко, Г. И. Кустова, Р. И. Розина]. М.: Языки славянских культур, 2008. С. 547–561.
8. Летучий А. Б. Непрототипическая переходность и лабильность: фазовые лабильные глаголы // Вопросы языкознания. 2005. № 4. С. 57–75.
9. Неद्याлков В. П. Некоторые вероятностные универсалии в глагольном словообразовании // Вардуль И. Ф. (ред.). Языковые универсалии и лингвистическая типология. М.: Наука, 1969. С. 106–114.
10. Полинская М. С. Диффузные глаголы в синтаксисе эргативных языков: дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 261 с.
11. Чикобава А. С. Проблема эргативной конструкции в иберийско-кавказских языках // Эргативная конструкция в языках различных типов / отв. ред. В. М. Жирмунский. Л.: Наука, 1967. 314 с.
12. British National Corpus (BNC). URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 03.10.2024).
13. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 07.11.2024).
14. Leech G., Hundt M., Mair Ch. et al. Change in Contemporary English: A Grammatical Study. N. Y.: Cambridge University Press, 2009. 341 p.
15. MicroTik: форум. URL: <https://forum.mikrotik.com/viewtopic.php?t=94164&start=250> (дата обращения: 07.11.2024).
16. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 7th edition. Oxford University Press, 2007. 1780 p.
17. Oxford Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 06.10.2024).
18. Hundt M. English mediopassive constructions. A Cognitive, Corpus-Based Study of their Origin, Spread and Current Status. Amsterdam; N. Y.; Rodopi, 2007. 222 p.

Информация об авторе

В. А. Кобелев – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, vladimir.ko.2012@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2952-7637>

Information about the author

V. A. Kobelev – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, vladimir.ko.2012@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2952-7637>

Статья поступила в редакцию 12.11.2024; одобрена после рецензирования 10.12.2024; принята к публикации 12.12.2024.

The article was submitted 12.11.2024; approved after reviewing 10.12.2024; accepted for publication 12.12.2024.

Научная статья

УДК 811.11

Языковая репрезентация мировоззренческих концептов английской лингвокультуры в художественном дискурсе

Анна Аркадьевна Кушнарева¹, Виктория Юрьевна Червинская¹

¹Новосибирский государственный университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье представлен лингвокогнитивный анализ мировоззренческих концептов английской лингвокультуры (EMPIRICISM, CLASS-CONSCIOUSNESS, EYORISHNESS), который позволил выявить языковые способы их репрезентации. Материалом послужили прозаические тексты современного английского автора Р. Джойс. Сравнительно-сопоставительный анализ полученных данных с существующим научным взглядом на исследуемые концепты значительно расширяет понимание английской ментальности.

Ключевые слова: мировоззренческие концепты, empiricism, class-consciousness, eeyorishness

Для цитирования: Кушнарева А. А., Червинская В. Ю. Языковая репрезентация мировоззренческих концептов английской лингвокультуры в художественном дискурсе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 19–27.

Original article

Linguistic representation of the outlook concepts of English linguoculture in the fiction discourse

Anna A. Kushnareva¹, Victoria Yu. Chervinskaya¹

¹Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia

Abstract. This article presents a linguocognitive analysis of the outlook concepts of English linguoculture (EMPIRICISM, CLASS-CONSCIOUSNESS, EYORISHNESS), which allowed us to identify linguistic ways of representing these concepts. The material was the prose texts of the modern English writer R. Joyce. A comparative analysis of the data obtained with the existing scientific view of the concepts under study significantly expands the understanding of the English mentality.

Keywords: outlook concepts, empiricism, class-consciousness, eeyorishness

For citation: Kushnareva A. A., Chervinskaya V. Y. Linguistic representation of the outlook concepts of English linguoculture in the fiction discourse. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 19–27. (In Russ.)

Актуальность. Исследование концептов английской лингвокультуры российскими лингвистами имеет длительную и продуктивную историю. Особый интерес представляют лингвокогнитивные исследования языковой репрезентации концептов в художественной литературе. Это объясняется тем, что, с одной стороны, в сознании носителя

языка отражаются когнитивные модели концептов, фиксирующие и структурирующие опыт нации. С другой стороны, мировоззрение и жизненный опыт автора в значительной степени влияют на способы репрезентации концептов посредством лексических средств в художественных произведениях, а также на содержание и основные характеристики

этих концептов. Исследование мировоззренческих концептов английской лингвокультуры на материале современных британских авторов, представленное на данный момент в небольшом объеме, будет значительно обогащать понимание английской ментальности, что обуславливает актуальность данной работы.

Обзор научной литературы по проблеме. В рамках данного исследования наибольший интерес представляет подход к пониманию сущности концепта с точки зрения лингвокогнитивистики, поскольку при исследовании концептов в художественном дискурсе большое значение имеет когнитивная картина мира автора анализируемого произведения. В результате преломления через призму мировоззрения автора в художественном тексте может актуализироваться лишь часть базовых слоев того или иного концепта [2, с. 73]. В данной работе за рабочее принимается следующее определение концепта: «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [3, с. 43].

Мы также позаимствовали полевую модель исследования концепта, предложенную этими же авторами, согласно которой некоторые из значений относятся к ядру, в то время как остальные занимают периферийное положение. Так, к ядру относятся признаки, обладающие наибольшей наглядностью, а к периферии более абстрактные признаки, отличающиеся в зависимости от

личного опыта конкретного человека [4, с. 58].

Выявление языковой репрезентации любого концепта начинается с поиска ключевого слова. Именно ключевое слово находится в центре ядра языковой репрезентации и представляет собой лексему, которая наиболее часто и в наибольшем количестве контекстов используется для вербализации анализируемого концепта.

Следующий этап выявления языковой репрезентации концепта – это установление ядра номинативного поля. Для нахождения лексем, составляющих ядро языковой репрезентации концепта, необходимо провести семный анализ ключевого слова, а также синонимически расширить его.

Поскольку настоящее исследование направлено на анализ мировоззренческих концептов английской лингвокультуры в художественном дискурсе, нужно провести анализ выбранных прозаических текстов и выделить любые номинации исследуемого концепта, включая окказиональные, индивидуально-авторские, описательные.

После чего необходимо провести сравнительно-сопоставительный анализ языковых средств репрезентации исследуемых концептов в языке и того, как они преломляются через призму мировоззрения конкретного автора.

При всем многообразии концептов, составляющих концептосферу английской лингвокультуры, наш интерес в рамках настоящей работы ориентирован на мировоззренческие концепты, поскольку анализ концептов именно этой категории позволит сделать наиболее точные выводы о том, как англичане видят и понимают этот мир.

В своей книге *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour* британский социальный антрополог Кейт Фокс уделяет большое внимание так называемой “английскости”

(Englishness) и ее отличительным чертам. Под этим термином Кейт Фокс понимает определенный набор черт характера и поведенческих паттернов, присущих англичанам, которые позволяют представителям других наций сделать некие выводы о национальном характере англичан [6, с. 150].

Упомянутые выше черты и паттерны Кейт Фокс разделяет на три группы: outlooks, reflexes и values. Как было сказано выше, одна из трех групп характеристик «английскости» называется outlooks. В Oxford Learner's Dictionary лексеме outlook дается следующее определение: “the attitude to life and the world of a particular person, group or culture” [12]. Кейт Фокс поясняет, что outlooks – это то, как англичане воспринимают, структурируют и осознают происходящее вокруг себя, а также непосредственно их мировоззрение. Именно поэтому мы можем рассматривать элементы этой группы в качестве мировоззренческих концептов английской лингвокультуры [6, с. 152].

В данную группу Кейт Фокс включает следующие концепты: EMPIRICISM, CLASS-CONSCIOUSNESS и EYORISHNESS [6, с. 152].

Проанализировав литературу по теме [1; 2; 6], мы сделали ряд выводов относительно данных концептов:

– наиболее отличительной чертой «английскости», на которой основывается большое количество поведенческих паттернов англичан и базируется английский юмор, авторы называют EMPIRICISM. Под этим термином авторы понимают склонность англичан к прагматизму, приземленности, прозаичности, отвращение к искусственности и претенциозности. Значение практики в картине мира англичан объясняется тем, что благодаря накопленному опыту человек становится мудрее и приобретает новые знания. (*Experience is the mother of wisdom; Experience keeps no*

school, she teaches her pupils singly.) Кроме того, понятие EMPIRICISM тесно связано со здравым смыслом и конкретикой, которые также занимают важное место в жизни и мировоззрении англичан. Об этом свидетельствует частое употребление англичанами устойчивых выражений, содержащих лексему fact: *in fact; as a matter of fact; in point of fact;*

– другим значимым мировоззренческим концептом является CLASS-CONSCIOUSNESS. В английской культуре положение человека в обществе имеет большое значение. При этом зачастую англичане оценивают принадлежность человека к определенному социальному классу не по его профессии или должности, которую он занимает, а по образу жизни, который он ведет, и тому, как он преподносит себя во время общения с другими людьми [6, с. 157]. Несмотря на неоспоримую важность социального положения в мировоззрении англичан, большинство лексических единиц, используемых для обозначения людей, принадлежащих, например, к рабочему классу, политически корректны и представляют собой эвфемизмы: *low-income groups, less privileged, ordinary people, less educated, blue collar, tabloid readers* [6, с. 32]. Такое количество эвфемизмов связано с тем, что англичанам не свойственно признавать, что CLASS-CONSCIOUSNESS является важной чертой их национального характера. Именно поэтому зачастую мнение о том или ином человеке составляется на основе косвенных признаков его материального положения и образа жизни.

Вывод о том, что человек относится к низшим слоям английского общества, можно сделать и по наличию в его речи определенных слов. Эти семь слов Кейт Фокс называет *seven deadly sins* [6, с. 31]:

upper-class	working class
What?	Pardon?
lavatory	toilet
napkin	serviette
supper, meal	lunch
pudding	sweet
sofa	settee
sitting room	lounge

Авторы также полагают, что концепт CLASS-CONSCIOUSNESS во многом можно понять через концепт HOME, который в английской культуре является понятием в большей степени ментальным, чем материальным. Для англичан очень важно чувствовать себя в безопасности. Кроме того, многие англичане воспринимают свое жилище как инструмент для самоидентификации и самореализации;

– еще одним мировоззренческим концептом английской лингвокультуры является концепт EYORISHNESS. Авторы его рассматривают как коммуникативный пессимизм, который всегда преподносится в слегка юмористической манере [1, с. 103], или склонность англичан постоянно жаловаться на происходящие в их жизни события. Эту особенность английского национального характера называют moaning rules. Например, существует the monday-morning moan, суть которого заключается в том, что англичане любят утром понедельника жаловаться на необходимость рано вставать, чтобы успеть на работу, на пробки, плохую погоду (*Bloody cold; Raining again*) и усталость. Безусловно, такое поведение у англичан может наблюдаться в любой рабочий день, но утро понедельника сочетает в себе наибольшее количество факторов, на которые можно пожаловаться [6, с. 75]. Авторы отмечают, что необходимо отличать коммуникативный пессимизм, который всегда преподносится в слегка юмористической манере, от ситуаций,

когда англичане серьезно относятся к объекту своих жалоб и действительно недовольны происходящим. Такое поведение допустимо только в кругу близких друзей и родственников. Коммуникативный пессимизм же выполняет функцию связующего звена между малознакомыми людьми и коллегами по работе. Он позволяет понять, что люди разделяют общие ценности и схожим образом относятся к происходящим неприятностям [6, с. 75].

Материалом исследования послужили романы британской писательницы Рейчел Джойс *The Unlikely Pilgrimage of Harold Fry* (2012), *The Music Shop* (2017), *Miss Benson's Beetle* (2020), *Maureen Fry and the Angel of the North* (2022), а также рассказы из сборника *A Snow Garden and Other Stories* (2015) [7–11].

Результаты исследования. Проведенный анализ показал, что наиболее выраженным мировоззренческим концептом является концепт EMPIRICISM, наименее выраженным концепт EYORISHNESS.

1. Семный анализ концепта EMPIRICISM позволил выявить ядро концепта – experience, belief, usage, methods и его периферию (experience (сущ.) как knowledge – knowledge, observation, familiarity, exposure; experience как event – event, affair, incident, happening, encounter, episode, adventure, test; experience (гл.) – undergo, meet, face, encounter, have, know, feel, sustain, perceive, endure; feeling, certainty,

exist, true, use, fact, particular, way, doing, orderliness).

Основываясь на полученных данных, мы провели анализ лексических средств выражения концепта EMPIRICISM в прозаических текстах Рейчел Джойс. Всего было найдено 363 лексические единицы. При этом наиболее частотными единицами, составляющими ядро языковой репрезентации концепта EMPIRICISM, оказались следующие слова и выражения: *feel* и *a feeling* (79), *(no) idea* (47), *know* и *knowledge* (33), *see* (13), *actually* (12), *make sense* (12), *exactly* (10), *sense* (10), *experience* (10). На периферии языковой репрезентации находятся лексические единицы, встретившиеся в романах и рассказах Рейчел Джойс менее 10 раз: *try* (9), *clue* (8), *in fact* (7), *adventure* (6), *hear* (6), *practical* (6), *fact* (5), *find* (5).

Таким образом, чаще всего для лексикализации концепта EMPIRICISM Рейчел Джойс использовала глагол *feel*. Кроме того, однокоренное существительное *feeling* также находится в ядре языковой репрезентации концепта. Мы полагаем, это объясняется тем, что автор рассматривает ощущения как один из ведущих источников опыта: *Margery felt as if Miss Hamilton had found her way into her most shameful secrets* [9, с. 38]. В вышеприведенном примере героиня романа, подыскивая себе компаньона для путешествия в Каледонию, на уровне внутреннего чутья полагает, что мисс Гамильтон раскрыла ее самые постыдные секреты.

Также в ядре языковой репрезентации находятся и другие глаголы, обозначающие действия, связанные с познанием окружающего мира посредством органов чувств. Это глаголы *see*, *hear*, *smell*, *watch*: *She watched the flaming sun, she smelt the sweet air, she heard the orchestra of birds, she saw the red flowers* [9, с. 313]. В приведенном отрывке героиня романа получает информацию об окружающем

ее пространстве через зрительные, обонятельные и слуховые ощущения.

Анализ также показал, что прагматизм и рациональность являются составляющими концепта EMPIRICISM как в английской лингвокультуре в целом, так и в прозе Рейчел Джойс. В проанализированных произведениях эти аспекты концепта EMPIRICISM вербализует лексическая единица *make sense*.

Склонность к бережливости и меркантилизму выделяется современными исследователями как одна из составляющих концепта EMPIRICISM в английской лингвокультуре, однако в проанализированных нами романах и рассказах Рейчел Джойс она не вербализуется.

2. Семный анализ концепта CLASS-CONSCIOUSNESS позволил выделить следующие дифференциальные семы: *being aware*, *belonging* (2), *particular* (2), *social rank* (2), *grade* (2), *state*, *quality*, *feeling*, *hostility*, *pride*, *class distinctions*.

Затем нами были проанализированы определения лексем, вербализующие другие часто встречающиеся семы. Для лексемы *class* наиболее частотными оказались семы *group*, *social*, *economic*; для лексемы *rank* – *position*, *organisation*, *high*; для *grade* – *level*, *rank*; для *aware* – *to know*, *to realise*, для *difference* – *disagreement*, *unlike*. Соответственно, лексемы, вербализующие вышеперечисленные семы, составляют периферию ядра языковой репрезентации концепта CLASS-CONSCIOUSNESS в английской лингвокультуре. Исключение составляют такие слова, как *group* и *rank*, поскольку они, как уже было выяснено нами ранее, находятся в центре ядра языковой репрезентации.

Интересно, что анализ лексических средств выражения концепта CLASS-CONSCIOUSNESS в прозаических текстах Рейчел Джойс (66 лексических единиц) показал, что ядро

языковой репрезентации концепта CLASS-CONSCIOUSNESS составляют следующие слова и выражения: beg pardon (12), ordinary (6), hut (4), lavatory (3):

Beg pardon? A stupid thing to say. She never usually said beg pardon [9, с. 103]. В приведенном отрывке героиня романа осознает свою принадлежность к определенному классу общества и понимает, по каким словам и выражениям можно судить об этой принадлежности.

Периферию репрезентации составляют лексические единицы, встретившиеся в романах и рассказах Рейчел Джойс не более двух раз: cottage (2), villa (2), use a fork (2), lady (2).

Мы можем сделать вывод, что языковая репрезентация концепта CLASS-CONSCIOUSNESS в прозе Рейчел Джойс в некоторой степени отличается от языковой репрезентации этого концепта в английской лингвокультуре в целом.

Чаще всего концепт CLASS-CONSCIOUSNESS репрезентуется при помощи слов, которые персонажи используют в своей речи и которые позволяют понять, к какому социальному классу они относятся (pardon, lavatory, settee), а также при помощи слов, обозначающих различные виды домов и жилых помещений, а также слов, называющих непосредственно людей, входящих в определенный социальный класс.

3. Концепт EEEYORISHNESS происходит от имени персонажа книг Алана Милна «Винни-Пух» и «Дом на Пуховой опушке» – ослика Иа-Иа (Eeyore), известного своим пессимизмом. В электронных словарях (которые мы использовали ранее – Cambridge Dictionary, Oxford Learner's Dictionary), отсутствуют дефиниции данной лексемы. Именно поэтому мы обратились к дефинициям слов, которые являются однокоренными для данной лексемы, и провели их семный анализ.

В Oxford Learner's Dictionary лексема eeyorish определяется как 'pessimistic or gloomy' [12]. В целях определения ядра языковой репрезентации концепта EEEYORISHNESS в английской лингвокультуре мы рассмотрели определения, которые даются прилагательным pessimistic и gloomy в словарях.

Семный анализ выявил ядро концепта EEEYORISHNESS, а именно pessimistic, gloomy, bad, to think, to happen, unhappy, sad, hopeless.

На основании собранной информации мы провели анализ лексических средств выражения концепта EEEYORISHNESS в прозаических текстах Рейчел Джойс. Всего было найдено 46 слов и выражений. Наиболее частотными единицами, составляющими ядро языковой репрезентации концепта EEEYORISHNESS, оказались лексемы sad, sadness, to sadden и sadly. В общей сложности слова с корнем sad встретились в проанализированных романах и рассказах 11 раз. Также в ядре языковой репрезентации концепта EEEYORISHNESS в прозе Рейчел Джойс находятся лексемы grief и to grieve, встретившиеся в совокупности 4 раза. Кроме того, 4 раза встретились лексемы desperate и desperation. Лексема disappointment встретилась 3 раза, а лексические единицы depressed, to dwell on, to groan и darkness встретились по два раза. Остальные слова и выражения составляют периферию языковой репрезентации, так как они встретились в проанализированных текстах однократно: a sigh, a sob, painful, hurt, loneliness, hard, not to enjoy, not going to last, bereft, failure, to mean nothing, afraid, sorry, down in the dumps и grimly. Также на периферии находится антонимическое словосочетание – in need of a good cheer.

Как было замечено выше, чаще всего для лексикализации концепта EEEYORISHNESS Рейчел Джойс использовала слова с корнем 'sad'. Од-

нако, обратившись к предложениям, содержащим слово *sad* и другие однокоренные слова, мы можем заметить, что ощущение грусти, испытываемое англичанами, довольно противоречивое.

В некоторых случаях оно граничит с радостью и даже счастьем: *As the record came to an end, Frank felt so happy he was sad, and so sad he was happy* [10, с. 89]. Данный пример показывает, что в прозе Рейчел Джойс счастье не противопоставляется несчастью; напротив, эти два чувства взаимосвязаны. Подтверждение этому выводу мы можем найти и в другом предложении: *He saw her smiling the way she used to; slowly, as if even the happy things had a sadness* [11, с. 187].

Еще один пример: *He smiled sadly* [11, с. 267]. В этом предложении наречие *sadly* семантически связано с глаголом *smile*. При этом в Cambridge Dictionary дается следующее определение данному глаголу: 'to make a happy or friendly expression in which the corners of your mouth curve up' [5]. Таким образом, в анализируемом предложении снова упоминается специфическое ощущение грусти, испытываемое персонажем-англичанином.

Вербализацию концепта *EEYORISHNESS* как своеобразного коммуникативного пессимизма (то есть склонности англичан жаловаться окружающим на происходящие в их жизни события) мы можем наблюдать в следующих предложениях: *Since Elizabeth's death, he liked to talk about how hard life was. He liked to talk about it at great length* [11, с. 17]. Таким образом, основываясь на этом примере, мы можем предположить, что для англичан характерно жаловаться другим людям на происходящее вокруг. Однако информация, которой недоволен говорящий, преподносится в слегка юмористической манере, а действительно серьезные и болезненные темы не затрагиваются.

Подтверждение тому, что пессимизм является неотъемлемой частью мировоззрения англичан, мы можем найти в предложениях ниже: *'Even when it's sunny I can't enjoy it. I think to myself, Oh yes, it's nice now, but it's not going to last. I'm either watching rain, or waiting for it'* [11, с. 78]. В данном случае герой романа не может наслаждаться жизнью, поскольку даже когда происходит что-то хорошее, он думает только о том, что это когда-то закончится.

Подводя итоги, мы можем сделать вывод, что концепт *EEYORISHNESS* в прозе Рейчел Джойс вербализуется несколько иначе, чем в английской лингвокультуре в целом. Это может быть объяснено спецификой художественного дискурса. Так, в проанализированных нами романах и рассказах Рейчел Джойс ни разу не встретилась одноименная лексема, вербализующая концепт *EEYORISHNESS*. Вероятно, это связано с тем, что лексема *eeyorishness* является термином, а термины в основном используются не в художественной литературе, а в научной.

Прилагательные *pessimistic* и *gloomy*, содержащиеся в словарных дефинициях лексемы *eeyorish*, не встретились в проанализированной нами прозе Рейчел Джойс ни разу. Ядро языковой репрезентации концепта *EEYORISHNESS* в романах и рассказах Рейчел Джойс составляют лексемы с корневой морфемой *sad* (*sad*, *sadness*, *to sadden*, *sadly*). Ощущение грусти, вербализуемое при помощи вышеперечисленных лексем, довольно противоречивое и нередко граничит с радостью.

Также найденные нами лексические единицы, вербализующие концепт *EEYORISHNESS*, отражают отличительную черту данного концепта, выделенную современными исследователями – специфический коммуникативный пессимизм.

Заключение. В результате анализа вышеперечисленного материала мы пришли к ряду выводов. Во-первых, лексемы, называющие анализируемые концепты (EMPIRICISM, CLASS-CONSCIOUSNESS и EEEYORISHNESS), не входят в ядро языковой репрезентации этих концептов в прозе Рейчел Джойс, что объясняется особенностями художественного дискурса. Во-вторых, в основном ядро языковых репрезентаций концептов EMPIRICISM, CLASS-CONSCIOUSNESS и EEEYORISHNESS составляют лексические единицы, объективирующие наиболее частотные семы, выделенные нами в результате

семного анализа лексем, называющих вышеперечисленные концепты. Периферию же во многом составляют индивидуально-авторские номинации исследуемых концептов.

Более того, исследование показало, что концепт EMPIRICISM вербализуется большим количеством лексических единиц, чем концепты CLASS-CONSCIOUSNESS и EEEYORISHNESS. Это может быть связано с тем, что для представителей английской лингвокультуры познание себя через получение определенного жизненного опыта имеет большое значение.

Список литературы

1. Бутенко Е. Ю. Синонимические репрезентации концепта *eeeyorishness* (пессимизм) в английской лексикографии // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2022. № 4. С. 102–107.
2. Кононова И. В. О структуре и языковой репрезентации этических концептов (на материале концепта *conscience*) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 56. С. 68–76.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 226 с.
4. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2001. 191 с.
5. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 05.06.2024).
6. Fox K. *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*. Hodder and Stoughton. 2004. 157 p.
7. Joyce R. *A Snow Garden and Other Stories*. Transworld Publishers, 2015. 223 p.
8. Joyce R. *Maureen Fry and the Angel of the North*. Transworld Publishers, 2022. 146 p.
9. Joyce R. *Miss Benson's Beetle*. Transworld Publishers, 2020. 407 p.
10. Joyce R. *The Music Shop*. Transworld Publishers, 2017. 358 p.
11. Joyce R. *The Unlikely Pilgrimage of Harold Fry*. Doubleday, 2012. 382 p.
12. Oxford Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 05.06.2024).

Информация об авторах

А. А. Кушнарева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации Гуманитарного института, Новосибирский государственный университет, a.kushnareva@g.nsu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9016-6850>

В. Ю. Червинская – выпускник кафедры межкультурной коммуникации Гуманитарного института, Новосибирский государственный университет, v.chervinskaya@g.nsu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7894-6285>

Information about the authors

A. A. Kushnareva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Intercultural Communication at the Institute for the Humanities, Novosibirsk State University, a.kushnareva@g.nsu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9016-6850>

V. Y. Chervinskaya – Alumnus of the Department of Intercultural Communication at the Institute for the Humanities, Novosibirsk State University, v.chervinskaya@g.nsu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7894-6285>

Статья поступила в редакцию 06.10.2024; одобрена после рецензирования 06.11.2024; принята к публикации 27.11.2024.

The article was submitted 06.10.2024; approved after reviewing 06.11.2024; accepted for publication 27.11.2024.

Научная статья

УДК 81'255

К вопросу о передаче англоязычной терминологии сферы «нейропсихиатрия» на русский язык

*Инна Валерьевна Лисица¹, Алёна Евгеньевна Мейхер¹*¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. В работе рассматривается терминология нейропсихиатрии в лингвопереводческом аспекте, определяются основные признаки терминов-неологизмов изучаемой тематической сферы. В ходе анализа терминологии исследуемого дискурса и перевода статей были выявлены определенные трудности, с которыми может столкнуться переводчик, а также определены способы их преодоления. В качестве основных проблем перевода были выделены отсутствие термина в специализированных справочниках, наличие терминов-акронимов, синонимия терминов и отсутствие эквивалента в силу новизны понятия, которое номинирует англоязычный термин.

Ключевые слова: терминология, перевод терминов, неологизм, нейропсихиатрия, способы перевода, калькирование, экспликация

Для цитирования: Лисица И. В., Мейхер А. Е. К вопросу о передаче англоязычной терминологии сферы «Нейропсихиатрия» на русский язык // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 28–33.

Original article

The issues of translating English neuropsychiatric terminology into the Russian language

*Inna V. Lisitsa¹, Alena E. Meikher¹*¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The paper considers the terminology of neuropsychiatry in the linguistic and translation aspects and defines the main features of the terms-neologisms of the analyzed thematic sphere. The analysis of the neuropsychiatric terminology and the translation of certain contexts helped to identify certain challenges that translators may encounter, as well as to determine the ways of overcoming them. The absence of the term in specialized reference books, the presence of terms-acronyms, synonymy of terms and the lack of an equivalent due to the novelty of the concept that nominates the English term were highlighted as the main problems of translation.

Keywords: terminology, translation of terms, neologism, neuropsychiatry, translation methods, calquing, explication

For citation: Lisitsa I. V., Meikher A. E. The issues of translating English neuropsychiatric terminology into the Russian language. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, Vol. 19, no. 1, pp. 28–33. (In Russ.)

Терминосистема дискурса нейропсихиатрии отражает динамичное развитие данной сферы, междисциплинарный характер исследований, а также изменения в научных подходах и диагностических

критериях. Несмотря на становление этой области медицины как самостоятельной науки, проблематика передачи ее терминологии на момент написания данной работы исследователями не рас-

смаatrивалась. Существуют труды, объектом исследования которых является терминологика смежных направлений, таких как неврология [5], психология [3] и психиатрия [4]. Однако вопросы перевода рассматриваемой нами терминологической системы с английского на русский язык изучены недостаточно, что и определяет актуальность исследования.

Любое научное направление требует особой точности при оперировании понятиями, соответственно, значительную роль в подобного вида дискурсах играют термины – языковые средства с однозначным значением, не зависящие от контекста и используемые для обозначения специфических понятий, известных ограниченному кругу специалистов [2].

Поскольку исследуемая нами область является относительно новой, следует отметить, что значительную часть терминологии можно отнести непосредственно к неологизмам. Проблема определения того, какую лексику можно называть неологичной, остро стоит среди отечественных и зарубежных лингвистов. М.-Т. Кабре предлагает считать неологизмами термины, которые соответствуют следующим критериям:

1) диахронический (термин возник недавно);

2) лексикографический (термин не зафиксирован в нормативных словарях языка);

3) критерий систематической неустойчивости (морфологические, фонетические или семантические характеристики термина подвержены изменениям);

4) психологический (новизну термина ощущают носители языка. Из-за своей узкой направленности и нечастого использования среди большинства носителей языка термины-неологизмы сферы нейropsychиатрии способны дольше удерживать эффект новизны) [8].

Основываясь на вышеописанных критериях, методом сплошной выборки нами были отобраны 54 термина-неологизма из статей журналов *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences* и *Current Treatment Options in Psychiatry* и рассмотрены контексты их употребления. Анализ микроконтекстов позволил выявить ряд проблем, связанных с передачей исследуемых терминов на русский язык.

Первая трудность, с которой может столкнуться переводчик, вытекает из лексикографического критерия неологизмов – часто термины, обозначающие определенные нарушения и диагнозы, не зафиксированы в специализированных словарях (в случае с исследуемой нами сферой таким, к примеру, можно считать большой англо-русский медицинский словарь Г. Н. Акжигитова [1]), и в международных классификациях болезней (МКБ-11, DSM 5). Для иллюстрации данной проблемы обратимся к примерам.

(1) *“Six months after initial infection, fatigue and postexertional malaise were common (98% and 89% respectively), but other neuropsychiatric symptoms were also commonly reported...”* [7] – *Через шесть месяцев после первичной инфекции у большинства пациентов отмечались усталость и постнагрузочное недомогание (у 98% и 89% пациентов соответственно), также наблюдались и другие нейropsychиатрические симптомы...* (здесь и далее перевод выполнен авторами работы).

Термин “post-exertional malaise” (иногда также встречается вариант написания “postexertional malaise”) означает состояние, определяемое ухудшением работы мозга и головными болями после физической или умственной активности. Особое внимание данному диагнозу начали уделять после пандемии, поскольку особенно часто он проявляется

ся у пациентов с постковидным синдромом. Диагноз не занесен ни в DSM-5, ни в МКБ-11, поэтому в подобных случаях переводчик должен обратиться к тематической литературе, чтобы выявить особенности данного диагноза и найти по ним подходящее расстройство в русскоязычной терминосистеме. Среди отечественных специалистов у термина существует закрепившийся эквивалент «постнагрузочное недомогание», переданный калькированием.

Проблемы при переводе также возникают в силу того, что некоторые термины представляют собой акроним – специфическую аббревиатуру, – которые произносятся как одно слово, слитно. Обратимся к примеру:

(2) *“In future studies, it would be useful to examine psychiatric patients without the physical comorbidities of the ALPIM syndrome...”* [9] – *В дальнейших исследованиях целесообразно изучить состояние психиатрических пациентов без коморбидных патологий, характерных для людей с синдромом ТСБИН (тревога, слабость, боль, иммунитет, настроение) – комплексное расстройство, выражающееся высокой тревожностью, слабостью суставов, хронической болью, слабым иммунитетом и перепадами настроения).*

Элемент-акроним в термине “ALPIM syndrome” расшифровывается как “anxiety, laxity, pain, immune, and mood”, сам термин означает один из типов тревожного расстройства, который также проявляется в перечисленных выше факторах. Одной из задач при передаче акронимов является сохранение не только смысла каждого элемента термина, но и гармоничности звучания самого акронима. В данном случае, поскольку нами не было найдено упоминания синдрома в русском языке, было решено передать термин при помощи экспликации с расшифровкой того, что включено в данный диагноз.

Помимо этого, в выборке исследования часто встречаются термины, обладающие несколькими эквивалентами в отечественном дискурсе нейропсихиатрии. Рассмотрим пример:

(3) *“Sensory processing disorders (SPDs) are disturbances in the functions related to sensation occurring in the central nervous system...”* [6] – *Нарушения сенсорной интеграции (НСИ) – это расстройства в работе отделов центральной нервной системы, которые отвечают за ощущения...*

Термину “sensory processing disorders”, обозначающему комплекс нарушений, влияющих на обработку сенсорной информации, в русском языке соответствуют несколько терминов: «дисфункции сенсорной интеграции», «нарушения сенсорной обработки» и «нарушения сенсорной интеграции». Для выбора подходящего варианта перевода мы провели количественный анализ частотности по ключевым словам в статьях научной электронной библиотеки *e-library*. Результаты анализа показали, что наиболее частотным в употреблении является вариант «нарушения сенсорной интеграции» – девять статей используют данный термин. Для сравнения: термин «дисфункции сенсорной интеграции» упоминается в четырех статьях, «нарушения сенсорной обработки» – в трех.

Следует отметить, что англоязычный дискурс нейропсихиатрии зародился раньше русскоязычного, соответственно, в нем есть термины, у которых нет эквивалента в русском языке по ряду причин.

Во-первых, ряд терминов не имеет эквивалента в силу того, что обозначаемое понятие не получило распространения среди русскоязычных исследователей. Таким, к примеру, является термин “the amygdala theory”, рассмотрим его в контексте.

(4) *“According to the amygdala theory of autism, reduced eye contact results from a hypoactive amygdala that fails to flag eyes as salient”* [11] – Согласно гипотезе о связи нарушения развития миндалевидного тела с возникновением аутизма, ограниченный зрительный контакт является следствием гипоактивности этого органа, так как глаза не воспринимаются как нечто важное.

Поскольку, как было отмечено ранее, данная гипотеза непопулярна среди отечественных ученых, нами было принято решение перевести термин при помощи экспликации, дав пояснение о его содержании.

Во-вторых, отсутствие термина в русскоязычном научном дискурсе может быть обосновано новизной понятия, которое термин номинирует. Приведем примеры.

(5) *“Here, we make the case for a “brain-mind-body interface disorders” diagnostic category spanning medical specialties; this category represents conditions with physical symptoms where there is likely a therapeutic benefit to factor in psychological processes...”* [10] – В данной статье приводятся аргументы в пользу введения диагностической категории, охватывающей все области медицины, в которую можно отнести расстройства, влияющие на психическое и физическое состояние человека; эта категория представляет собой расстройства, сопровождающиеся физическими симптомами, для лечения которых, вероятно, будет продуктивным воздействие на психические и психологические процессы...

Термин *“the brain-mind-body interface disorders”* впервые упоминается в статье, опубликованной в 2023 г., в ней предлагается новый способ категоризации заболеваний, затрагивающих как работу мозга, так и физическое самочувствие человека. В этом случае термин было решено перевести путем экс-

пликации для более точной передачи смысла данного понятия.

(6) *“Written exposure therapy (WET) is a five-session exposure-based intervention for the treatment of post-traumatic stress disorder (PTSD)”* [12] – Письменная экспозиционная терапия (ПЭТ) – это метод воздействия на симптомы посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), основанный на пяти сеансах экспозиционной терапии.

Данный термин также не имеет русскоязычного эквивалента в силу своей новизны – понятие, обозначающее терапию, позволяющую облегчить симптомы нейропсихиатрического расстройства ПТСР (посттравматического стрессового расстройства), впервые было описано в 2012 г., однако получило широкую известность сравнительно недавно. Нами было принято решение перевести данный термин при помощи калькирования – «письменная экспозиционная терапия», так как термин созвучен с формой терапии, существующей в русскоязычной среде уже продолжительное время – «narrative exposure therapy» (нарративная экспозиционная терапия). Сама форма термина также передает механику данной терапии, заключающуюся в том, что пациент с ПТСР в письменном виде выражает свои мысли по поводу пережитой травмы.

Таким образом, в ходе анализа терминологии нейропсихиатрического дискурса были выявлены ключевые трудности, с которыми может столкнуться переводчик. К ним относятся незафиксированность наименований заболеваний и их симптоматики в международных классификациях, что затрудняет поиск подходящего эквивалента в языке перевода, наличие в нейропсихиатрической терминосистеме терминов-акронимов, синонимия эквивалентов для понятия, представленного в исходном языке одним словом, а также отсутствие эк-

вивалента в русском языке вследствие новизны понятия, которое термин номинирует. Главной причиной описанных проблем является сравнительно недавнее развитие данной области ме-

дицины, что приводит к отсутствию ресурса, способного предложить единые и универсально признанные стандарты перевода терминологии анализируемой сферы.

Список источников

1. *Акжигитов Г. Н., Акжигитов Р. Г.* Большой англо-русский медицинский словарь = Comprehensive English-Russian Medical Dictionary. Около 100000 терминов и 25000 сокращений. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2012. 1728 с.
2. *Алексеева И. С.* Введение в переводоведение: учеб. пособие для филол. и лингвист. фак. вузов. М.: Академия; СПб.: СПбГУ, 2004. 352 с.
3. *Балыгина Е. А., Ермолова Т. В.* Проблема перевода английских психологических терминов на русский язык // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 1. С. 85–94.
4. *Зарипова М. Р.* К вопросу о переводе терминов психиатрии в области диссоциативного расстройства идентичности с английского языка на русский язык // Современные гуманитарные исследования. 2021. № 6. С. 47–51.
5. *Пешикова Д. Ю.* К вопросу неологизмов английского языка периода пандемии коронавируса // Филологический аспект. 2022. № 2 (82). С. 68–75.
6. *Alsaedi R. H., Carrington S., Watters J. J.* Caregivers' Assessment of the Sensory Processing Patterns Exhibited by Children with Autism in the Gulf Region // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2024. № 54. P. 2693–2709.
7. *Baslet G., Aybek S., Ducharme S., et al.* Neuropsychiatry's Role in the Postacute Sequelae of COVID-19: Report from the American Neuropsychiatric Association Committee on Research // Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences. 2022. № 34 (4). P. 341–350.
8. *Cabré M. T.* Terminology: theory, methods and applications. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999. 247 p.
9. *Coplan J., Singh D., Gopinath S., et al.* A Novel Anxiety and Affective Spectrum Disorder of Mind and Body – The ALPIM (Anxiety-Laxity-Pain-Immune-Mood) Syndrome: A Preliminary Report // Neuropsychiatry Clin Neurosci. 2015. № 27 (2). P. 93–103.
10. *Maggio J., Adams C., Perez D. L.* Creating a “Brain-Mind-Body Interface Disorders” Diagnostic Category Across Specialties // Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences. 2024. Vol. 36, Issue 2. P. 172–174.
11. *Stuart N., Whitehouse A. J. O., Palermo R. et al.* Eye gaze in Autism Spectrum Disorder: A review of Neural Evidence for the eye Avoidance hypothesis // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2023. № 53 (5). P. 1884–1905.
12. *Thompson-Hollands J., Marx B. P., Sloan, D. M.* Brief Novel Therapies for PTSD: Written Exposure Therapy // Current Treatment Options in Psychiatry. 2019. № 6. P. 99–106.

Информация об авторах

И. В. Лисица – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, foxinna@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8899-9423>

А. Е. Мейхер – студент 4 курса, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, mejher.a.e@gmail.com

Information about the authors

I. V. Lisitsa – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, foxinna@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8899-9423>

A. E. Meikher – 4th year Student, the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, mejher.a.e@gmail.com

Статья поступила в редакцию 18.10.2024; одобрена после рецензирования 26.11.2024; принята к публикации 27.11.2024.

The article was submitted 18.10.2024; approved after reviewing 26.11.2024; accepted for publication 27.11.2024.

Научная статья

УДК 811.112.2

Каузативизация в категориальной эмоциональной ситуации**Надежда Павловна Сюткина¹, Людмила Анатольевна Красноборова¹**¹Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты развития эмотивной лексики русского языка. Основное внимание уделено каузативизации, то есть семантическому переосмыслению лексемы, когда в ситуации, обозначаемой глаголом, появляется новый участник, объект каузации, изначально не предусмотренный его валентностным потенциалом. Глагол приобретает признаки каузативного. Ситуация каузации эмоциональной модификации рассматривается нами как одна из ведущих в сфере эмоций, поскольку человеческое общение пронизано эмоциональным воздействием друг на друга, каузативизация в таком случае представляется логичным отражением реалий коммуникации. Эмоциональное воздействие на собеседника оказывает экспрессивная лексика; эмотивность и экспрессивность тесно взаимодействуют, пересекаясь, создавая предпосылки для эмоциогенной ситуации. Мы обратились к единицам, которые относятся к экспрессивным в силу их стилистической окрашенности: к разговорной лексике и молодежному сленгу. Рассматриваемые нами разговорные единицы представляют собой пласт наиболее активно развивающейся лексики, поэтому позволяют выявить и проследить динамические тенденции. Так, тенденция к каузативизации имеет общий характер, затрагивая не только эмотивную лексику. С одной стороны, она обусловлена языковой экономией, с другой – тем, что является одним из способов создания эффекта экспрессивности.

Ключевые слова: эмотивный каузатив, эмотивность, экспрессивность, каузативность, динамические процессы, семантика, каузативизация, разговорная лексика, молодежный сленг

Для цитирования: Сюткина Н. П., Красноборова Л. А. Каузативизация в категориальной эмоциональной ситуации // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 34–41.

Original article

Causativization in the categorical emotional situation**Nadezhda P. Syutkina¹, Lyudmila A. Krasnoborova¹**¹Perm State University, Perm, Russia

Abstract. The article considers some aspects of the development of emotive vocabulary of the Russian language. The main attention is paid to causativization, that is, semantic rethinking of the lexeme, when a new participant, an object of causation, initially not envisaged by its valence potential, appears in the situation denoted by the verb. The verb acquires the features of a causative one. The situation of causation of emotional modification is considered by us as one of the leading ones in the sphere of emotions, since human communication is permeated with emotional impact on each other, causativization in this case seems to be a logical reflection of the realities of communication. Expressive vocabulary contributes to the emotional impact on the interlocutor, emotiveness and expressiveness closely interact, intersect, creating prerequisites for an emotiogenic situation. We turned to units that are expressive due to their stylistic coloring, namely, colloquial vocabulary and youth slang. The colloquial units considered by us represent a layer of the most actively developing vocabulary. These areas of language are always developing actively, which allows us to identify and trace dynamic trends. Thus, the tendency towards causativization is of a general nature, affecting not

only emotive vocabulary. It is conditioned by linguistic economy, on the one hand, and on the other hand, by the fact that it is one of the ways to create an expressive effect.

Keywords: emotive causative, emotiveness, expressiveness, causativity, dynamic processes, semantics, causativization, colloquial vocabulary, youth slang

For citation: Syutkina N. P., Krasnoborova L. A. Causativization in the categorical emotional situation. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 34–41. (In Russ.)

В фокусе нашего внимания находятся категориальные эмоциональные ситуации (КЭС) в понимании В. И. Шаховского, определяющего в качестве таковых «типичные жизненные (реальные или в художественном изображении) ситуации, в которых задействованы эмоции коммуникантов: речевых партнеров, наблюдателя или читателя» [14, с. 56]. Категориальные ситуации (КС) рассматриваются в функциональной грамматике как одно из ключевых понятий, так как это «базирующаяся на определенной семантической категории и соответствующем поле содержательная структура, варианты которой выступают в конкретных высказываниях» [1]. Как следует из приведенного выше определения В. И. Шаховского, определяющим для КЭС является то, что тем или иным образом затрагиваются эмоции участников коммуникации или реципиентов текста. Важно отметить, что «весь язык эмотивен и не существует эмотивно нейтральной лексики» [13, с. 29]. При этом выделяется следующий принцип: «Если слово эмотивно, то оно имеет либо эмотивное значение, либо эмотивную коннотацию, либо эмотивный потенциал в каждом из этих вариантов (ингерентный или адгерентный), причем если эмотив имеет один из этих компонентов, то в его логико-предметной семантике облигаторно должен быть оценочный или экспрессивный компонент или оба одновременно» [13, с. 30]. Иными словами, оценочность и экспрессивность заложены в основу эмоций.

Обратимся к таким единицам, которые относят к экспрессивным в силу

их стилистической окрашенности. Жаргонизмы, вулгаризмы, сленг, просторечия, разговорная лексика не нейтральны, поскольку так или иначе служат прагматической цели – выделению единицы из ряда ей подобных. Так, синонимический ряд глагола «злить» включает следующие слова и обороты: *напрягать, бесить, возмущать, вымораживать, доставать, дразнить, донимать, досаждать, раздражать, сердить, распалять, гневить, будить зверя, приводить в ярость, выводить из терпения, капать на мозги, приводить в гнев, играть на нервах, возбуждать злость, доводить до белого каления, сверлить череп, выводить из себя, выносить мозг, приводить в бешенство, вызывать гнев, вызывать чувство раздражения, приводить в злобное раздражение, вызывать ярость, подливать масло в огонь, агрить, озлоблять, ожесточать, драконить, зlobить, ярить, разозлить, нервировать, заводить, зацеплять* [9]. Мы можем увидеть в этом ряду метафоры (*вымораживать, заводить, зацеплять* и т. п.), фразеологизмы (*играть на нервах, доводить до белого каления* и т. п.), глаголы *напрягать, доставать, драконить* зафиксированы в словаре русского арго, англицизм *агрить* относится к молодежному сленгу, как и другие подобные заимствования. Не у всех единиц эмотивные значения зафиксированы в словарях. Так, у глагола *вымораживать* указано только значение «*лишать непринужденности, естественности в поведении, делать холодным, бесчувственным*» как переносное от основного значения «*сильно охлаждать морозным возду-*

хом; истреблять, уничтожать сильным холодом». У глаголов *напрягать, доставать, донимать* эмотивное значение зафиксировано только в словаре русского арго. Это свидетельствует о том, что эмотивная лексика находится в процессе постоянного развития. Возможная причина заключается в том, что для подобной лексики функция выделения играет важную роль.

В сфере эмоций одной из ведущих представляется ситуация каузации эмоциональной модификации, поскольку она описывает эмоциональное воздействие одного лица на другое, и это воздействие – одна из основных характеристик человеческого общения. Поэтому, чтобы вызвать эмоциональный отклик у адресата сообщения выбираются наиболее образные единицы, которые должны максимально ярко описать эмоции. Со временем слово прочно входит в обиход, эмотивное значение становится привычным, зафиксированным, оно теряет свою образную окраску, следовательно, носители языка находятся в постоянном поиске новых «незаезженных» единиц. Молодежный язык как отражение стремления его носителей к самовыражению, желанию выделиться, отграничить себя от всего, что им представляется старым, можно рассматривать как источник такой лексики. Естественно, что непривычные по форме слова отражают привычное содержание и начинают при этом функционировать по формальным правилам грамматики русского языка.

Одним из явлений, которым могут быть подвержены эмотивные единицы, представляется каузативизация. Как говорилось выше, ситуация каузации эмоциональной модификации рассматривается нами как одна из ведущих в сфере эмоций, поскольку человеческое общение пронизано эмоциональным воздействием друг на друга.

Рассмотрим англоязычные заимствования в сфере эмоций, так как они являются неизменным источником пополнения молодежного сленга. Так, например, глагол *агрить*. В качестве мотивирующей основы разные ресурсы приводят английские слова «*aggression*» (агрессия), «*angry*» (злой) или «*agro*» (австралийский сленг с тем же значением), и «*argue*» (ругаться). В разговорный язык пришло из языка компьютерных игр, где имеет значение «*быть в роли "танка", отвлекать внимание противников и принимать на себя весь их урон, давая возможность нападать более эффективным союзникам*». Именно это значение указано в качестве первого, а значение «*намеренно раздражать кого-либо*» с пометой переносное, жаргонное указано вторым [5]. Слово не зафиксировано в словарях русского языка, нет его и в основном корпусе НКРЯ. Однако оно развивается, появилась рефлексивная форма «*агриться*». При этом отмечается актуализация как автокаузативного значения «*испытывать чувство злости к определенной ситуации*» (пример 1), так и каузативного значения «*нападать первым; затевать ссору, злиться*» (пример 2), например: 1. Мама *агрилась* на сына за то, что он не выполнил её просьбу. 2. «Что ты на меня *агришься*? Я тоже не знаю до рогу» [5].

Еще один пример английского заимствования, которое активно развивается в русском языке – *троллинг*, от английского «*trolling*», то есть «*ловля рыбы на блесну*», как метафора означает «*какими-либо высказываниями или вопросами провоцировать конфликт между участниками дискуссии в интернете; жестко вышучивать, критиковать кого-либо, издеваться над кем-либо*», например: Чтобы качественно *троллить* геймера, нужно самому разбираться в компьютерных играх. Вот пять игр, в которых можно весело *троллить*

геймеров [12, с. 600]. Таким образом, в русском языке активно используется в качестве эмотивного каузатива. В Толковом словаре русской разговорной речи зафиксированы существительное «троллинг» и глагол «троллить», но уже активно используются производные от изначальной формы – *тролль*, *затроллить* и т. п.

- *Смысл первородного сетевого троллинга – досадить как можно большему числу людей. Главный приз тролля – лулз, то есть радость от того, что кого-то разозлил, демонический смех, удовольствие от страданий, гнева или растерянности интернет-жертвы* [9].

- *Например, однажды к нам прицепился тролль, который комментировал ну просто каждую статью студии с позиции «ой, я вас не знаю, поэтому вы не эксперты»* [19].

- *Как затроллить тролля? – Над собою не теряй контроль, и вопросами его затролль* [10].

- *Расстроллясь!* [10].

Похожее по форме и отчасти по содержанию *буллинг*, от английского «*bullying*» (запугивание), не развивает подобных форм. В разговорной речи можно встретить производный глагол *буллить*, однако, скорее всего, слово развивается как именная форма, например: *буллер*, *кибербуллинг*, *онлайн-буллинг*, *интернет-буллинг*.

Рассмотрим еще одно заимствование из английского языка – *хейтить*, с изначальным значением ненавидеть кого-либо. Но можно наблюдать все более активное развитие каузативных значений: не просто выразить свои негативные эмоции, но оскорбить, спровоцировать:

- *Ещё заснимут на видео, выложат в сети и снова начнут хейтить?* [5].

- *А потом ловко прыгнула с полки и трянула чёлкой: – Хорош меня хейтить!* [5].

Основа слова продуктивна в словообразовательном аспекте: *хейт*, *хейтинг*, *хейтерство*, *хейтер*, *хейт-содержание*, *хейт-комментарий*, *хейт-сообщество*, *хейтерский*, *захейтить*:

- *По словам Марка Цукерберга, алгоритмы смогут по-настоящему эффективно распознавать комментарии с хейт-содержанием только через 5–10 лет* [22].

- *Когда вы выпускаете провокацию, помимо волны хейта, вы ожидаете повышение охватов и приток новой аудитории* [2].

- *Как захейтить хейтеров и затроллить троллей?* [10].

Обращают на себя внимание еще два слова, у которых наметилась и развивается тенденция к актуализации каузативных значений, это *рофлить* и *флексить*. *Рофлить*, произошедшее от аббревиатуры «*Rolling On the Floor Laughing*», то есть «*катаясь по полу от смеха*», используется для описания чего-либо очень смешного, но можно заметить довольно устойчивую тенденцию употребления глагола в значении «издеваться», «насмехаться» – *рофлить* кого-либо, или над кем-либо. Слово *флексить* очень быстро изменило свое значение. Изначально *флексить* (от англ. *to flex* – изгибать, шевелить) означало определенный стиль клубных движений, но затем преобразовалось и используется в значении «*хвалиться*», «*хвастаться (одеждой, стилем поведения, деньгами)*».

- *Хватит меня рофлить!* [17].

- *А нечего тут флексить перед каждым вторым с новым самокатом, уже зашквар какой-то* [17].

Интересно развитие еще одного слова – *вайб*, берущего свое начало от английского «*vibe*» (вибрация), сначала так стали говорить эзотерики о позитивных вибрациях. В молодежный жаргон слово пришло в значении «*логически необъяснимое эмоциональное состояние, возникающее при общении с кем-либо*,

контакте с чем-либо; атмосфера, настроение, создаваемое каким-либо местом» [5].

- Он своим появлением сломал **вайб** – испортил общую атмосферу в компании [5].

- Наоборот, начинаю улавливать особый **вайб**, который она несёт [5].

- Так надо пройтись, **вайбом** пропитаться! [5].

- От девчонки такой **вайб** идёт! [5].

Опираясь на приведенные выше примеры, можно предположить, что слово обладает потенциалом к развитию каузативных значений – не просто почувствовать какую-то атмосферу, но заразить ей. На всевозможных сайтах и форумах производные **вайбить** и **вайбинг** объясняют так: этот сленговый глагол означает тесное общение с кем-то, с кем вы чувствуете наличие прочной связи, с кем вы разделяете интересы и к кому проявляете уважение. Это больше, чем просто непринужденная беседа – это глубокая связь между двумя людьми. Слово «**вайбить**» может включать в себя обмен мыслями, идеями и чувствами [15]. Вайбинг – это мощный способ установить контакт с кем-то и создать благожелательные отношения. Это взаимопонимание и соглашение между двумя или более людьми. Чтобы создать позитивную атмосферу, важно быть открытым, внимательно слушать, проявлять уважение, сохранять позитивный настрой, радоваться и быть открытым [15]. Логично предположить, что значение «создать позитивную атмосферу» со временем может стать ведущим в семантике глагола, и он станет каузативным.

Однако не только англоязычные заимствования проявляют способность к развитию каузативных форм, в нашем родном языке также можно наблюдать подобные тенденции. Например, **кошмарить**, произошедшее от французского «*cauchemar*». В разговорную речь эта

единица пришла, скорее всего, из тюремного жаргона, означая «видеть тяжёлые сны с тягостными видениями» [11]. Например: *Меня стало кошмарить по ночам, как кошмарило первый десяток лет после 1906 года, и я иногда в следственном камере, усталая от вечного бессония (днем специальный постовой не давал мне не только заснуть, но даже на минутку лечь или вытянуться), задремывала и очнувшись путала, что передо мной ... офицер или теперешний следователь* [11]. Далее развивается каузативное значение «заставить видеть кошмары, ввести в кошмарную ситуацию». Например: *Ни упрекнуть, ни тем более как следует покошмарить Сарафанова у него просто не было ни моральных, ни физических сил* [11]. По данным истории употребления сочетания словоформ в панхроническом корпусе НКРЯ частотность слова с 1981 по 1985 падала, далее по 1995 год корпусом не отмечено словоупотреблений. После этого наметился рост, а с 2005 года прослеживается активный рост словоупотребления [6]. При этом развивается генерализованное значение «запугивать; мучить, притеснять, доставлять неудобства». Отметка «жарг.» все еще сопровождает дефиницию слова [5], но оно все более активно проникает в разговорный язык, постепенно утрачивая стилистическую окраску. Например:

- Да хватит уже трясти, мой друг, всё в порядке. Хватит **кошмарить** меня [5].

- Удивительно, как может худенькая старушенция **кошмарить** это чудище? Он же явно её боится [5].

- Так он того – выжил и продолжает **кошмарить** студентов [5].

Активное развитие слова подтверждает и появление дериватов: **покошмарить**, **закошмарить**.

В целом каузативное употребление некаузативных глаголов не новое явление, вспомним давно существующее

выражение «кто девушку ужинает, тот ее и танцует» с компактно свернутым значением: кто пригласил в ресторан, с тем она и должна весь вечер танцевать, демонстрирует именно этот процесс. Авторство связывают с именем режиссера Г. Данелии, так как фраза впервые прозвучала в фильме «Мимино», а издание story.ru приводит и слова самого режиссера: «<...> он сказал, что благодарен Советской власти, ибо снял то, что хотел. Правда, – добавил он, – НЕ снял всё, что хотел. Важное уточнение. И еще: кто, дескать, **девушку ужинает, тот ее и танцует**, то есть если средства на производство дает государство, оно тебя и “танцевать” будет. Справедливо, резюмирует Данелия» [8].

Такая модель, пожалуй, обладает определенным потенциалом к развитию подобных форм глаголов, вспомним, например, вместо «заставить кого-то уйти» – «уйти кого-либо», например: *Его ушли с работы*. Подобную форму можно рассматривать как проявление языковой экономии, с одной стороны, а с точки зрения прагматики и стилистики она не нейтральна, а значит, более выразительна. Поэтому сегодня можно встретить аналогично: *худеть кого-либо, собеседовать кого-либо, депрессировать кого-либо, играть кого-либо, вступить кого-либо куда-либо, пообщать/заобщать кого-либо* и т. п.

- ...в Канаду я не еду и меня не едут [18].

- Куда я попал? Куда меня **попали**? [18].

- С дочкой живу. Нету её сейчас, **уехали** её по двести семьдесят второй на два года [18].

- Не **депрессировать** кого-либо, а **вдохновлять** [3].

- Моя Катя кого угодно **заобщает** [3].

- Пойди, **пообщай** его [3].

Также стоит обратить внимание на тенденцию к образованию нетипичных форм прилагательных и наречий, обра-

зованных как от каузативных, так и от некаузативных глаголов, означающих в такой непривычной форме направленность действия на объект. Скорее всего, здесь мы имеем дело также с проявлением языковой экономии: «**вдохновительный**», вместо «способный вдохновлять» или «который вдохновляет» и т. п.

- Данный сайт **предназначен** для широкого круга лиц. Он **идейный, вдохновительный, познавательный** [10].

- Это было не обидно, а как-то просто немного **смуцательно** от того, насколько он наслаждается моими искренними реакциями [21].

- Ребенок сегодня **негуляный**? Завтра навестаем! [21].

- Дети у меня человеколюбивые, дядя доктор – новенький, ни разу **не играный**. Ну и как тут устоять?! [21].

- **Улыбательная** история, зелени автору :) [16].

- **Улыбательно**: убойные истории о подругах [16].

Эмотивные каузативные глаголы образуются также от существительных и прилагательных, которые используются в эмотивном значении, например *негативить, жестить, душить*. Так, известно и давно используется в молодежном сленге «жесть» в значении: «брутальный признак происходящего, вызывающий негативные эмоции, реакции; ужас, что-то тяжелое для восприятия» [11]. Также уже можно услышать и глагольную форму:

- Я **впитывал** в себя эту атмосферу десятки лет и стал очень сильно **жестить** на своей должности, как потом мне сказали некоторые знакомые [5].

Не зафиксированы в словарях, но все чаще можно встретить и уже не только в устной речи «негативить» в значении «обижать, давать злобные ответы не в тему»:

- Почему некоторые так любят **негативить** в ответах, причем так, играючи, намеренно? Я, если кого-то случайно задену, мне тошно [10].

• *Негативить в сторону клиента точно не нужно — так вы только разгоните волну хейта* [19].

Пришедшее из молодежного языка существительное «душила» (т. е. зануда, придирающийся по мелочам, которое в свою очередь, является производным от прилагательного «душный» в значении «брюзга», уже имеет и глагольную форму «душить» – неприятно вести себя, ругая что-либо, возмущаясь и т. п. занудствовать, доводить окружающих [4].

• *Вместе с психологом разбираемся, как ведет себя душила, что значит*

душить в разговоре и можно ли перестать быть душиным человеком [7].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что прослеживается определенная тенденция к развитию каузативных глагольных форм. Эта тенденция носит общий характер и, безусловно, затрагивает эмотивную лексику. Каузативизация может быть проявлением языковой экономии, но также языковой игры, поскольку такие необычные лексемы привлекают внимание, делают речь ярче, образнее.

Список источников

1. Бондарко А. В. Категориальные ситуации в функционально-грамматическом описании // 40 лет Санкт-Петербургской филологической школе: сб. статей. М.: Знак, 2004. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/X/hrakovskij-v-s/40-let-sankt-peterburgskoj-tipologicheskoy-shkole/x> (дата обращения: 25.09.2024).
2. Блог Белый EdTech &Elearn. URL: <https://blog.whiteedtech.ru/> (дата обращения: 25.09.2024).
3. Блог-платформа Livejournal. URL: <https://kot-kam.livejournal.com/1618393.html> (дата обращения: 25.09.2024).
4. Викисловарь. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/> (дата обращения: 25.09.2024).
5. Карта слов и выражений русского языка. URL: <https://kartaslov.ru/> (дата обращения: 15.10.2024).
6. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 25.09.2024).
7. Онлайн-журнал Psychologies.ru. URL: <https://www.psychologies.ru/articles/chto-znachit-dushnila-na-molodezhnom-slenge-prostymi-slovami/> (дата обращения: 15.10.2024).
8. Онлайн-журнал Story.ru. URL: <https://story.ru/istorii-znamenitostej/lichnoe-delo/georgiy-daneliya-smekh-skvoz-slezy-/> (дата обращения: 15.10.2024).
9. Онлайн-словарь синонимов. URL: <https://sinonim.org/> (дата обращения: 15.10.2024).
10. Ответы Mail.ru. URL: <https://otvet.mail.ru/question/> (дата обращения: 15.10.2024).
11. Словари и энциклопедии на Академике. URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 15.10.2024).
12. Толковый словарь русской разговорной речи. Вып. 4: С – Т. М.: ЯСК, 2021. 680 с.
13. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
14. Шаховский В. И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: Либроком, 2010. 128 с.
15. Сайт Baby.ru. URL: <https://www.baby.ru/journal/vayb/> (дата обращения: 15.10.2024).
16. Сайт Fishki.net. URL: <https://fishki.net/> (дата обращения: 15.10.2024).
17. Сайт Media.mts.ru. URL: <https://media.mts.ru/technologies/197036-sleng-tinejdzhеров/> (дата обращения: 15.10.2024).
18. Сайт Multiurok. URL: <https://multiurok.ru/index.php/blog/ieghe-ushli-o-niepravil-nom-upotrieblienii-katieghorii-pieriekhodnosti-niepieiekhodnosti-ghlagholov.html> (дата обращения: 15.10.2024).

19. Сервис E-mail рассылок. URL: <https://www.unisender.com/ru/glossary/kto-takoi-hater/#anchor-2>. (дата обращения: 15.10.2024).
20. Forbes. URL: <https://www.forbes.ru/education/517627-kak-govorat-sovremennye-podrostki-slovar-molodeznogo-slenga-dla-vzroslyh?> (дата обращения: 15.10.2024).
21. Google Books Ngam Viewer. Исследовательский ресурс. URL: <https://books.google.com/ngrams/> (дата обращения: 15.10.2024).
22. rbc.ru. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/> (дата обращения: 15.10.2024).

Информация об авторах

Н. П. Сюткина – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет, nad975@yandex.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3099-8102>

Л. А. Красноборова – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет, lokr@yandex.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7791-7747>

Information about the authors

N. P. Siutkina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Perm State National Research University, nad975@yandex.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3099-8102>

L. A. Krasnoborova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Perm State National Research University, lokr@yandex.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7791-7747>

Статья поступила в редакцию 10.11.2024; одобрена после рецензирования 26.11.2024; принята к публикации 11.12.2024.

The article was submitted 10.11.2024; approved after reviewing 26.11.2024; accepted for publication 11.12.2024.

Научная статья

УДК 811.111-26

О роли переводческих трансформаций в процессе достижения адекватности перевода

*Инна Александровна Мухина¹, Елена Викторовна Литус¹*¹Филиал Кубанского государственного университета,
Славянск-на-Кубани, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к определению переводческих трансформаций, переводческие тенденции, характеризующие степень свободы переводчика – вольность и буквализм перевода, а также их влияние на достижение адекватности перевода. Отсутствие единого определения термина «переводческая трансформация» среди специалистов в области перевода в современном мире ведет к трудностям в определении видов таких трансформаций и их целесообразности при переводе. В связи с этим возникает проблема определения степени свободы переводчика, которая зависит от его профессиональной этики. И, как следствие, возникает другая проблема – определение допустимого разнообразия и числа преобразований при условии сохранения «духа» произведения. На примерах из повести Р. Даля «Charlie and the Chocolate factory» и их переводах на русский язык доказывается, что семантически близкий к тексту оригинала перевод зачастую препятствует восприятию текста, а излишняя вольность переводчика нарушает и смысловую, и стилистическую структуру текста.

Ключевые слова: перевод, переводческая трансформация, адекватность перевода, вольность перевода, переводческий буквализм, степень свободы переводчика

Для цитирования: Мухина И. А., Литус Е. В. О роли переводческих трансформаций в процессе достижения адекватности перевода // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 42–48.

Original article

On the role of translation transformations in the process of achieving translation adequacy

*Inna A. Mukhina¹, Elena V. Litus¹*¹Branch of the Kuban State University, Slavyansk-on-Kuban, Russia

Abstract. This article examines the main approaches to the definition of translation transformations, translation trends characterizing the degree of translator's freedom – freedom and literalism of translation, as well as their impact on achieving translation adequacy. The lack of a single definition of the term “translation transformation” among translation specialists in the modern world leads to difficulties in determining the types of such transformations and their expediency in translation. In this regard, there is a problem of determining the degree of freedom of the translator, which depends on his professional ethics. And, as a result, another problem arises – determining the permissible variety and number of transformations, provided that the “spirit” of the work is preserved. Using examples from R. Dahl's novel “Charlie and the Chocolate factory” and their translations into Russian, it is proved that a translation semantically close to the original text often hinders the perception of the text, and the translator's excessive freedom violates both the semantic and stylistic structure of the text.

Keywords: translation, translation transformation, adequacy of translation, freedom of translation, translation literalism, degree of freedom of the translator

For citation: Mukhina I. A., Litus E. V. On the role of translation transformations in the process of achieving translation adequacy. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 42–48. (In Russ.)

Ввиду глобализации и возрастающего межкультурного взаимодействия особое место в современном мире отводится переводческой деятельности. Процесс перевода многогранен. Он обуславливается не столько собственно лингвистическими, сколько литературоведческими, социокультурными, психоэмоциональными и другими факторами. Специфика перевода выводит его на уровень особого вида искусства, а сами переводчики выступают в роли архитекторов моста между языками и культурами, играют ключевую роль в налаживании взаимопонимания между различными народами.

Во время передачи текста из одной языковой системы в другую возникают различные трудности, связанные с отличием лексических и грамматических систем языков. В связи с этим попытка передать языковые единицы одного языка в другой в процессе перевода неизбежно ведет к изменениям в форме и содержании исходного текста [7]. Особую важность при этом приобретает способность переводчика не просто передать отдельные слова и предложения текста оригинала, но сохранить логику, фактуальную точность и начальный смысл, заложенные автором в оригинальном произведении.

Проблема эквивалентности текста-оригинала и перевода – одна из самых сложных в теории перевода. Логическое понятие эквивалентности как тождества или равенства не применимо к тексту. Сложно передать содержание текста в полной мере, сохранив при этом стилистические, прагматические и эстетические особенности оригинала. И в этом случае ведущее место занимает понятие адекватности перевода, суть которого сводится к способу нахождения переводчиком «оптимального пере-

водческого решения», обусловленного целями реципиентов [10]. Так, по мнению В. Н. Комиссарова, нехудожественный текст требует сохранения фактуальной (информационной) достоверности, в то время как перевод художественного текста требует от переводчика внимания к художественно-эстетической стороне оригинала и стремления к созданию в результате полноценного художественного текста. Это позволяет переводчику «жертвовать» некоторыми деталями [8].

Однако достичь адекватности перевода в условиях различия языковых систем достаточно трудно. В связи с этим процесс перевода текста из одного языка на другой неизбежно ведет к применению различных переводческих трансформаций, которые помогут обеспечить переход от единиц оригинала к единицам перевода, сохранив при этом смысловую и стилистическую нагрузку.

В настоящее время существуют различные подходы к определению понятия «переводческая трансформация». Так, Л. С. Бархударов причину трансформаций видит в расхождении формальных и семантических систем языков, поэтому трансформациями в процессе перевода он предлагает называть любые «межязыковые преобразования», которые помогают достичь эквивалентности (цит. по [11, с. 112]). А. Д. Швейцер трансформациями считает замену одной формы выражения другой, операций «перевыражения» смысла, и настаивает на сохранении единства смысла, тогда как тождество языковых значений и даже тождество сем в этом случае не является преобладающим фактором [11].

Взгляды А. Д. Швейцера опровергает Н. К. Гарбовский, который считает, что процесс перевода нельзя считать про-

цессом преобразования одного текста в другой. В процессе перевода происходит преобразование представления автора о смысле, заключенном в исходном тексте, в более или менее близкую, но не равную систему значений на языке перевода [5]. Таким образом, почти все исследователи предлагают рассматривать трансформации в аспекте соотношения между текстом-оригиналом и его переводным вариантом.

Несколько другой подход к пониманию трансформаций демонстрируется в работах В. Г. Гака. Известный лингвист вводит понятие «квазитрансформации» и разграничивает его с термином «трансформации» и по признаку наличия/отсутствия межъязыковых соответствий. Квазитрансформации выявляются в случае отсутствия эквивалентов на уровне системных явлений языка, такие лакуны, как правило, обусловлены отсутствием грамматических категорий или расхождением в содержании языкового знака [4]. В аспекте выделения уровней эквивалентности ученый полностью исключает прагматический уровень. Главным условием достижения эквивалентности становится воспроизведение предметной ситуации (цит. по [5, с. 301]).

Еще один известный переводчик Л. К. Латышев при определении переводческих превращений говорит о возникновении противоречий между двумя основными критериями адекватного перевода: структурно-семантическим соответствием между исходным и переведенным текстом и способностью передать адресатам возможность одинаково воспринять исходное сообщение. Переводческие трансформации при этом выступают в качестве средства разрешения данных противоречий и представляют собой некие отступления от структурно-семантического параллелизма между оригиналом и переводом [9].

Так как в современном мире термин «переводческая трансформация» трактуется по-разному, возникают дополнительные трудности в определении типов переводческих трансформаций и рациональности их употребления в процессе перевода. Ввиду этого одним из основных вопросов в области переводческих трансформаций является определение необходимости и допустимости этих изменений. Ведь, подобно другим операциям, трансформации могут быть либо недостаточными, либо излишними, либо вовсе необязательными в случаях, когда можно обойтись без них. Возникает проблема определения степени свободы переводчика, которая зависит от его профессиональной этики. И, как следствие, возникает другая проблема – определение допустимого разнообразия и числа преобразований при условии сохранения «духа» произведения.

Для лучшего определения роли переводческих трансформаций в процессе выполнения перевода и достижения его адекватности мы сравнили текст повести Р. Даля “Charlie and the Chocolate factory” [2] и тексты двух ее переводов на русский язык, выполненные С. Кибирским и Н. Матреницкой [7] и М. Бароном и Е. Барон [3].

Как правило, степень свободы переводчика характеризуется двумя основными переводческими тенденциями: буквализмом и вольностью перевода. Переводческий буквализм подразумевает точный перевод текста с одного языка на другой. При этом важно сохранить не столько смысл оригинала, сколько употребленные в нем слова, желательно в той же самой последовательности [12]. Буквализмы являются результатом недостаточного использования или полного отсутствия переводческих трансформаций, необходимых для приспособления текста к коммуникативной среде языка перевода. Обычно такой перевод дела-

ет переведенный текст неестественным и трудным для восприятия [6].

Так, М. Барон и Е. Барон дословно переводят предложение “In the summertime, this wasn't too bad, but in the winter, freezing cold draughts blew across the floor all night long, and it was awful” – «Летом это было неплохо, но зимой, когда холодные сквозняки всю ночь гуляли по полу, – ужасно» [1]. В тексте перевода данное предложение звучит не совсем корректно, так как переводчики дословно перевели конструкцию “In the summertime, this wasn't too bad” / «Летом это было неплохо», которую следовало бы перевести на русский язык безличным предложением. Это обусловливается тем, что в английском языке безличные предложения строятся с использованием местоимения *it* (это), которое, как правило, отсутствует в русских безличных предложениях.

Для сравнения: в переводе С. Кибирского и Н. Матреницкой рассматриваемое предложение звучит так: «В летнее время все было вполне терпимо, но ранней весной, осенью и особенно зимой по полу постоянно дули такие леденящие сквозняки, что временами становилось просто невыносимо». В данном варианте переведенное предложение выглядит более полным и понятным. Это связано с тем, что в процессе выполнения перевода автор-переводчик использовал различного рода переводческие трансформации. Однако в данном случае наблюдается процесс, обратный буквализму, – переводческая вольность. Суть переводческой вольности состоит в чрезмерности переводческих трансформаций при условии того, что переводчик мог выполнить более близкий к исходному тексту перевод без ущерба для его качества [6]. Так, в варианте перевода предложения С. Кибирского и Н. Матреницкой помимо информации о зиме добавлена информация о ранней весне и осени, но опущена информация

о том, что сквозняки дули ночью: “In the summertime, this wasn't too bad, **but in the winter**, freezing cold draughts blew across the floor **all night long**, and it was awful” – «В летнее время все было вполне терпимо, **но ранней весной, осенью и особенно зимой** по полу постоянно дули такие леденящие сквозняки, что временами становилось просто невыносимо». Мы видим, что с точки зрения лексики и грамматики в данном переводе имеется достаточно много изменений. Однако несмотря на это смысл исходного предложения передан верно.

Рассмотрим еще один пример: “He desperately wanted something more filling and satisfying than cabbage and cabbage soup”. М. Барон и Е. Барон переводят данное предложение очень близко к оригиналу: «Чарли очень хотелось чего-нибудь более сытного и вкусного, чем капуста и капустный суп». С. Кибирский и Н. Матреницкая же снова прибегают к переводческой вольности: «Ему нужно было что-нибудь более сытное, чем картошка и капустная похлебка». В результате во втором варианте перевода вместо «капусты и капустного супа» появляется «картошка и капустная похлебка». В этом случае вольность перевода приводит не просто к замене слова «капуста» на слово «картошка», но и к изменению смысла, заложенного в предложении оригинала. В связи с этим читатели начинают воспринимать информацию по-другому. Ведь картофель является более сытным и питательным блюдом с большим разнообразием вариантов приготовления, нежели капуста, которую по энергетической ценности можно сравнить с травой. Следовательно, наличие в ассортименте картофеля помимо капусты, делает питание героев хоть и не на много, но все же лучше. В результате, в соответствии со вторым вариантом перевода, ситуация, описанная в тексте, кажется уже не такой плачевной, как имелось в виду

в оригинале. То есть в данном случае при переводе нарушается «дух» исходного произведения.

Еще одним ярким примером влияния вольности переводчика на результат его деятельности являются переводы следующего предложения: “In far-off Russia, a woman called Charlotte Russe claimed to have found the second ticket, but it turned out to be a clever fake”. Перевод М. Барона и Е. Барон, несмотря на наличие переводческой трансформации в области синтаксиса (единое по структуре предложение оригинала разделено на два предложения в тексте перевода), не ведет к нарушению исходного смысла: «В далекой России женщина по имени Шарлотта Русс заявила, что нашла второй золотой билет. Но это оказалась хитрая подделка». Однако то же самое нельзя сказать о переводе, выполненном С. Кибирским и Н. Матреницкой: «В далекой Гренландии женщина по имени Шарлота Грен публично заявила, что нашла второй билет, но после проверки он оказался всего лишь ловкой подделкой». Мы видим, что авторы-переводчики при передаче текста на русский язык изменяют название страны и фамилию героя: “In far-off Russia” (в далекой России) / «В далекой Гренландии», “Charlotte Russe” (Шарлотта Русс) / «Шарлота Грен». Очевидно, переводчики делают это, исходя из каких-либо личных соображений. Однако данное действие ведет к нарушению фактуальной точности исходного текста. И несмотря на то, что и Россия, и Гренландия могут являться в равной степени далекими для героев текста странами и передавать один и тот же смысл «дальности расстояния», переводчикам ничего не мешало перевести текст ближе к оригиналу без ущерба для его качества.

В качестве еще одного примера можно рассмотреть переводы предложения “I just knew Augustus would find

a Golden Ticket,’ his mother had told the newspapermen”. М. Барон и Е. Барон приводят дословный перевод, не оказывающий влияния на передачу смысловой нагрузки оригинала: «Я была просто уверена, что Август найдет золотой билет, – сказала корреспондентам его мама». В переводе С. Кибирского и Н. Матреницкой предложение звучит немного иначе: «Я просто не сомневалась в том, что мой Августик найдет Золотой Билет, – лопааясь от гордости, заявила его мать корреспондентам». В данном варианте перевода авторы наполняют предложение новым смысловым оттенком. Переводчики расширяют значение слова «сказала» (had told), добавляя информацию о том, что мать героя была наполнена чувством гордости за своего сына: “his mother had told the newspapermen” (его мама сказала корреспондентам) / «лопаясь от гордости, заявила его мать корреспондентам». В результате во втором переводе предложение производит на читателя несколько другое впечатление и, следовательно, затрагивает «дух» исходного текста, передавая его в другой степени.

Не менее интересный пример, в котором наблюдается явное влияние вольности переводчика на конечное восприятие смысла оригинала, представлен в переводах еще одного предложения: “It had one hundred rooms, and everything was made of either dark or light chocolate!”. Дословный перевод М. Барона и Е. Барон передает суть исходного текста: «Сто комнат, и все из светлого и темного шоколада». В данном варианте перевода внимание читателя акцентируется на сказочном образе дворца, созданного из белого и темного шоколада. С. Кибирский и Н. Матреницкая этот фрагмент текста перевели так: «Сто комнат и все из разных сортов цветного шоколада». Этот перевод смещает внимание читателя с образа шоколадного дворца на количество комнат (их 100), каждая

из которых изготовлена из разных сортов шоколада и имеет разный цвет. Таким образом, вольность переводчиков во втором варианте перевода заметно искажает начальный смысл оригинала.

На основе вышесказанного становится понятно, что в целом адекватность перевода, то есть его полнота и верность по отношению к оригиналу, не зависит от конкретного количества использованных в процессе перевода переводческих трансформаций, если переводчику удалось передать основ-

ной смысл исходного текста из одного языка в другой в полном объеме. Точный и дословный перевод не всегда способен передать «дух» начального произведения. Однако и большое количество переводческих преобразований может привести к нарушению исходной смысловой нагрузки. Важно научиться видеть грань между вольностью и буквализмом и уметь не только передавать значение исходного текста дословно, но и улавливать и воспроизводить его разнообразные оттенки и намеки.

Список источников

1. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru> (дата обращения: 02.10.2024).
2. *Dahl R.* Charlie and the Chocolate factory: фантастическая повесть. Минск: Puffin Books, 2022. 92 с.
3. *Барон М., Барон Е.* Чарли и Шоколадная фабрика: фантастическая повесть. М.: Самокат, 2021. 192 с.
4. *Гак В. Г., Григорьев Б. Б.* Теория и практика перевода. Французский язык. М.: Интердиалект+, 2000. 456 с.
5. *Гарбовский Н. К.* Теория перевода: учебник. М.: Изд-во Московского университета, 2007. 544 с.
6. *Зиятдинова Ю. Н.* Теория перевода: курс лекций: учеб. пособие. Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ), 2009. 118 с.
7. *Кибирский С., Матреницкая Н.* Чарли и шоколадная фабрика: фантастическая повесть. М.: НИМАК: КТК, 1991. 173 с.
8. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
9. *Латышев Л. К.* Технология перевода: учебное пособие по подготовке переводчиков (с нем. яз.). М.: НВИ – ТЕЗАУРУС, 2000. 280 с.
10. *Нелюбин Л. Л.* Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
11. *Швейцер А. Д.* Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.
12. *Яхно Т. В.* Дословный перевод vs передача смысла // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. Vol. 7-3 (94). P. 53–57.

Информация об авторах

И. А. Мухина – студентка факультета филологии, истории и обществознания, филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани, innamukhina1609@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0222-3162>

Е. В. Литус – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русской и зарубежной филологии, филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани, litus3@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1665-9005>

Information about the authors

I. A. Mukhina – Student of the Faculty of Philology, History and Social Studies, Branch of the Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban, innamukhina1609@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0222-3162>

E. V. Litus – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of Department of Russian and Foreign Philology, Branch of the Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban, litus3@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1665-9005>

Статья поступила в редакцию 20.10.2024; одобрена после рецензирования 26.11.2024; принята к публикации 27.11.2024.

The article was submitted 20.10.2024; approved after reviewing 26.11.2024; accepted for publication 27.11.2024.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1
Topical issues of philology and methods of foreign language teaching, 2025, vol. 19, no. 1

Научная статья
УДК 378.14

Разработка курса методики преподавания иностранного языка по модели 4C/ID в высшей школе

Алина Павловна Баженова¹, Елена Викторовна Кутинова¹

¹Государственный университет просвещения, Москва, Россия

Аннотация. Четырехкомпонентная модель педагогического дизайна (4C/ID) активно используется при создании учебных курсов за рубежом. Применение этой модели в сфере высшего образования в отечественных программах подготовки будущих специалистов представляет собой актуальную тему для исследования. В статье приводится описание модели 4C/ID, осуществляется анализ ее применения в сфере высшего образования на примере создания курса по методике преподавания иностранного языка у студентов старших курсов. Авторами сформулированы темы для изучения, представлена структура курса и общие рекомендации для преподавателей. Результаты исследования могут способствовать практике проектирования образовательных курсов на основе проблемно-ориентированного обучения в высшей школе.

Ключевые слова: 4C/ID, четырехкомпонентная модель, педагогический дизайн, методика преподавания, высшая школа, проблемно-ориентированное обучение

Для цитирования: Баженова А. П., Кутинова Е. В. Разработка курса методики преподавания иностранного языка по модели 4C/ID в высшей школе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 49–55.

Original article

Development of a foreign language teaching methodology course based on the 4C/ID model in higher educational institution

Alina P. Bazhenova¹, Elena V. Kutinova¹

¹State University of Education, Moscow, Russia

Abstract. The four-component model of instructional design (4C/ID) is actively used in the creation of educational courses abroad. The application of this model in the field of higher education in domestic educational programs for future specialists is an urgent topic for research. The article describes the 4C/ID model, analyzes its application in the field of higher education by the example of creating a course on foreign language teaching methods for senior students. The authors have formulated topics for study, presented the course structure and general recommendations for teachers. The results of the study can contribute to the practice of designing educational courses based on problem-based learning in higher education.

Keywords: 4C/ID, four-component model, instructional design, teaching methodology, higher school, problem-based learning

For citation: Bazhenova A. P., Kutinova E. V. Development of a foreign language teaching methodology course based on the 4C/ID model in higher educational institution. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 49–55. (In Russ.)

Миссия современной высшей школы – обеспечить условия формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста, способного решать комплексные практические задачи. Для этого необходимо выбрать подход к созданию образовательного решения, который будет отвечать потребностям обучающихся и соответствовать учебному плану образовательной организации. Максимально полно передать студенту нужную информацию и в доступной форме можно при помощи четырехкомпонентной модели проектирования образовательного процесса на основе проблемно-ориентированного подхода в обучении 4C/ID (four-component instructional design).

Авторы модели 4C/ID Йерун ван Мариенбор и Пол Кишнер создали подробное руководство «10 шагов комплексного обучения», которое призвано помогать преподавателям и методистам проектировать качественные образовательные программы. В своем труде авторы утверждают, что для этого необходимо применять холистический подход к разработке учебных программ и переносить обучение на реальную жизнь [2]. Необходимо отметить, что модель 4C/ID значительно усложнилась с момента своего первого появления в англоязычных изданиях в 1990-х гг., была перенята многими странами и адаптирована под конкретные цели и запросы в обучении [8]. Исследователи также указывают на тот факт, что «модель 4C/ID, отличающаяся сильной научно-теоретической базой, ориентацией в проектировании на реальные профессиональные задачи и интеграцией ряда принципов из когнитивной психологии, несмотря на свою авторитетность, активное применение в сфере высшего образования зарубежом и публикации

в зарубежных научных журналах, очень скудно представлена в научных публикациях на русском языке» [1, с. 749].

Стоит отметить, что модель 4C/ID подходит в основном для тех образовательных курсов, которые направлены на обучение способам выполнения профессиональных задач со множеством решений и неопределенными и/или изменчивыми условиями [10]. Согласно 4C/ID, планы образовательных программ комплексного обучения могут быть описаны 4 основными компонентами:

1. Учебные задачи (learning tasks) должны основываться на реальных проблемных ситуациях и быть максимально приближены к ним. Например, студенты, изучающие методику преподавания языка, анализируют типичные ошибки начинающего преподавателя в составлении и отборе учебных материалов и выборе подхода к обучению. При выполнении учебных задач происходит интеграция необходимых знаний, навыков и установок. Задания необходимо распределять от простых к сложным, с учетом определения критериев оценки эффективности и последовательности задач.

2. Вспомогательная информация (supportive information) включает в себя теоретический материал в виде лекций, учебников, статей, исследований по курсу. Вспомогательная информация необходима для решения проблемных учебных задач, обоснования и принятия решений и разрабатывается для каждого класса заданий. Задача преподавателя – структурировать информацию таким образом, чтобы она была актуальна и доступна всем студентам. Главный аспект в разработке вспомогательной информации – связать то, что уже известно студентам на данном

этапе, с тем, что необходимо знать для успешного выполнения учебных задач с учетом анализа когнитивных стратегий и ментальных моделей. Систематические методы решения проблем относятся к когнитивной стратегии, которая позволяет эффективно решать проблемы, то есть объяснять учащимся «как делать» (“how to”) [7].

3. **Своевременная информация (procedural information)** помогает разобраться в логике выполнения учебных задач. К ней относятся чек-листы, гайдлайны, памятки, кейсы, конкретные примеры.

Своевременная информация представляется в качестве корректирующей обратной связи. По мере возрастания экспертности необходимость в своевременной информации исчезает.

4. **Частичная практика (part-task practice)** направлена на закрепление определенных навыков и доведение их до автоматизма. Для этого необходимо как можно чаще отрабатывать отдельные рутинные аспекты задач, чтобы ввести их в контекст целостной значимой учебной задачи [9].

Для того чтобы разработать грамотную программу курса методики преподавания иностранного языка, нужно создать логику образовательного опыта на основе портрета конкретной целевой аудитории. Приведем пример: целевая аудитория курса методики преподавания иностранного языка – студенты 4 курса педагогического направления факультета русской филологии, обучающиеся по специальности «Русский язык и иностранный (английский) язык». 90 % студентов женского пола, группа из 15 человек 22–23 лет, изучают русский язык, литературу, английский язык, педагогику. На данный момент проходят производственную педагогическую практику в школе по русскому языку. В следующем году будут проходить педагогическую практику по

английскому языку в средней школе. На данном этапе обучения у некоторых студентов нет определенности в выборе профессиональной области, но большая часть группы уже применяет усвоенные знания, умения и навыки в частной практике и планирует продолжить работать в выбранной профессиональной области (преподавателями школы, колледжа, языковой школы).

Далее необходимо описать формат обучения с учетом основного учебного плана образовательного учреждения. Приведем пример: программа курса методики преподавания иностранного языка рассчитана на офлайн-формат, однако дополнительные материалы и интерактивные задания можно разместить на онлайн-платформе для обучения. Онлайн-платформа может помочь преподавателю в контроле усвоения студентами знаний и навыков, организации обратной связи и предоставлении задач для самостоятельной отработки.

Разберем несколько вариантов. Платформа **Getcourse** (<https://getcourse.ru>) является универсальной платформой для онлайн-курсов с возможностью получения образования удаленно и обладает широким функционалом. Однако у нее сложная система интерфейса, требующая подготовки в освоении, а также платформа платная. Ресурс **Articulate 360** (<https://360.articulate.com>) предоставляет скидку учебным учреждениям 50 %. Платформа обладает интуитивным, но не русифицированным интерфейсом, у нее отсутствуют мобильное приложение и пробная версия. Система **iSpring Suite** (<https://www.ispring.ru>) является российским продуктом, входит в реестр отечественного ПО. Предоставляется скидка учебным заведениям. На платформе – широкий выбор шаблонов, персонажей, имеются библиотека контента и конструктор материалов. Образовательная платформа **Stepik** (<https://stepik.org>) обладает удобным интерфей-

сом с возможностью создавать и загружать учебные материалы за несколько минут, позволяет бесплатно создавать авторский контент, имеет мобильное приложение. Таким образом, исходя из объема часов на аудиторную и самостоятельную работу преподаватель может разработать задания на онлайн-платформе, предоставляя студентам возможность самостоятельно отрабатывать необходимые навыки и умения, решать проблемные ситуации в удобное время.

Рассмотрим уровни таксономии Блума, которые необходимо учитывать при построении курса методики преподавания иностранного языка для систематизации учебных целей и планировании результатов. Группа когнитивных психологов разработала обновленную версию таксономии Блума в 1995–2000, и она была представлена в новом осмыслении (см. Таксономия Л. Андерсона и Д. Кратволя) [3]. Эту версию мы будем использовать в своем исследовании.

Первый уровень – *запоминание*. На данном этапе необходимо выявить имеющиеся знания, которые студенты усвоили в ходе освоения предыдущих курсов (например, методики преподавания русского языка), определить пробелы, общую осведомленность студентов в понятийно-категориальном аппарате, задействуя такие когнитивные процессы, как распознавание и применение. Второй уровень – *понимание*. Преподаватель определяет уровень понимания студентами предлагаемых материалов по курсу, проводит параллели с ранее изученным в ходе освоения других дисциплин материалом, выявляет пробелы, чтобы удостовериться в достаточном количестве пояснительного материала. Третий уровень – *применение*: отработка упражнений на методическую лексику, разбор кейсов и проблемных вопросов. На данном этапе задействованы навыки выполнения и внедрения. Четвертый этап – *анализ* – включает

в себя отработку навыков критического мышления, поиска логических ошибок, способность соотносить частное с общим, дифференцировать и распределять. К этому уровню относится умение анализировать структуру урока по иностранному языку и определять его основные компоненты, способность грамотно формулировать цели и задачи и сопоставлять их с этапами урока. Пятый этап – *оценка*. Студенты демонстрируют умение критически оценивать материал (например, осуществлять комплексное аналитическое оценивание планов урока по установленным критериям), обосновывать выводы, определять преимущества и недостатки, формулировать рекомендации по улучшению. Шестой этап – *создание нового*, например, применение новых знаний умений и навыков на опыте разработки плана-конспекта урока или технологической карты урока.

Перед тем как описать программу обучения, необходимо определить формы обучения и занятий курса. В ходе освоения курса методики преподавания иностранного языка можно предусмотреть следующие виды деятельности: аудиторная работа, самостоятельная работа, выполнение упражнений по разграничению понятий, систематизация, анализ таблиц и схем конспектов, анализ проблемных ситуаций, выстраивание гипотез, создание продукта (урока, технологической карты). Материал изучается и усваивается в виде лекций (проблемная лекция, лекция-дискуссия), семинаров, мастер-классов, воркшопов. Учебные занятия курса должны охватывать как теоретическую, так и практическую части. База теоретических знаний является основой для осуществления педагогической деятельности и реализации всех функций преподавателя (образовательная, воспитательная, учебно-методическая, организационно-методическая). Практическое применение

ние умений необходимо для успешного профессионального становления будущего преподавателя.

Программа обучения по курсу методики преподавания иностранного языка с учетом особенностей модели 4C/ID может быть разработана по предлагаемому плану, состоящему из нескольких модулей, построенных по принципу анализа и обсуждения проблемных вопросов, связанных с содержанием курса.

Модуль 1. Теоретические основы обучения иностранным языкам

1.1. Что должен знать и уметь преподаватель иностранного языка в современной школе? 1.2. Чему учит преподаватель иностранного языка? 1.3. Какие средства использует преподаватель иностранного языка для организации эффективного учебного процесса? 1.4. Какие стратегии и методы обучения применяет преподаватель иностранного языка?

Модуль 2. Формирование языковых и речевых навыков

2.1. Как сформировать фонетическую компетенцию? 2.2. Как сформировать аудитивную компетенцию? 2.3. Как сформировать лексическую компетенцию? 2.4. Как сформировать грамматическую компетенцию? 2.5. Что представляет из себя обучение чтению как самостоятельному виду речевой деятельности? 2.6. Из чего складывается содержание обучения письму на разных этапах обучения? 2.7. Что нужно знать и уметь преподавателю иностранного языка, чтобы правильно организовать обучение монологу и диалогу?

Модуль 3. Планирование и ресурсное обеспечение урока

3.1. Что необходимо учесть при планировании и подготовке урока иностранного языка? 3.2. Какие ресурсы нужно использовать на уроке иностранного языка?

Модуль 4. Организация процесса обучения

4.1. Как организовать общение ученика и учителя на уроке иностранного языка? 4.2. Как организовать работу ученика на уроке иностранного языка?

Таким образом, процесс разработки курса методики преподавания иностранного языка по модели 4C/ID подразумевает создание структурированной системы, в которой студент видит не стандартный набор разделов с темами для изучения, а максимально приближенные к реальности учебные задания, разработанные с учетом всех четырех компонентов модели (учебные задачи, вспомогательная информация, своевременная информация, частичная практика), ранжированных по уровню сложности. Исследования, посвященные реализации модели 4C/ID в образовательном процессе, демонстрируют эффективность ее применения в различных образовательных курсах, подчеркивают ее универсальность и эффективность и подтверждают эмпирическую обоснованность теоретической основы данной модели [6]. Однако преподавателю нужно быть готовым ко множеству ролей во время обучения: наставника, традиционного учителя, эксперта, фасилитатора [4].

Предлагая студентам не темы, а задачи, мы получаем ряд преимуществ:

- обучение реальным профессиональным навыкам. Курс должен быть построен таким образом, чтобы все задачи были максимально приближены к тем, с которыми студенты столкнутся в своей работе;

- комплексный подход к организации учебного материала. Если курс в основном строится на освоении теоретического материала, то студенты, выполняя упражнения, не всегда понимают, как и в какой момент они смогут применить свои знания в работе;

- экономия времени. Каждый студент фокусируется на том, чему конкретно ему нужно научиться на данном этапе, где отработать рутинные аспекты задач;

– формирование у студентов ответственности за результат. В ходе освоения курса учащимся придется соблюдать дедлайны и получать объективную обратную связь;

– формирование умения учиться (в рамках концепции непрерывного образования, *lifelong learning*, которая подразумевает постоянное развитие личности в профессиональном и социальном планах, совершенствующей свои знания, навыки и подходы к решению знакомых и незнакомых сложных задач в своей области [5]).

Мы рассмотрели определение, основные компоненты модели 4C/ID, разобрали действия преподавателя при создании курса методики преподавания иностранного языка в высшей школе. Таким образом, можно сделать вывод, что модель 4C/ID действительно подходит программам, которые работают со сложными и комплексными навыками, учитывает когнитивную нагрузку на студента во время обучения и основаны на доказательных практиках. При этом она сложносоставная, поэтому мы рекомендуем осваивать ее постепенно.

Список источников

1. Другова Е. А., Ваниев А. И. Проектирование обучения с применением четырехкомпонентной модели педагогического дизайна (4C/ID) в высшем образовании: обзор исследований // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20, № 4. С. 747–771.
2. Мариенбор Й., Куришнер П. Десять шагов комплексного обучения: Четырехкомпонентная модель дизайна обучения. М.: Альпина ППО, 2023. 662 с.
3. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. London: Longman, 2001. 352 p.
4. Costa J. M., Miranda G. L., Melo M. Four-component instructional design (4C/ID) model: A meta-analysis on use and effect // Learning Environments Research. 2022. № 25 (2). P. 445–463. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09373-y>
5. Frerejean J., Merriënboer J., Kirschner P., Roex A., Aertgeerts B., Marcellis M. Designing instruction for complex learning: 4C/ID in higher education // European Journal of Education. 2019. № 54. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12363>
6. Hosseinzadeh A., Karami M., Rezvanian M. S., Rezvani M. S., Bahmani M. N. D., Merriënboer J. Developing media literacy as complex learning in secondary schools: the effect of 4C/ID learning environments // Interactive Learning Environments. 2023. P. 1–16.
7. Zhou S., Zhang Y., Liu X., Wang Y., Shen X. Empirical Research of Oral English Teaching in Primary School Based on 4C/ID Model // Journal of Higher Education Research. 2020. № 1. P. 123–130.
8. Kukharuk A., Goda Y., Suzuki K. Designing an online PD program with 4C/ID from scratch // International Journal of Designs for learning. 2023. № 14. P. 72–86.
9. Lifelong Learning Lab: Гайдлайн по модели 4C/ID. URL : <https://l1lab.eu/4cidguide-line?ysclid=m2dgybdmil355388752> (дата обращения: 10.10.2024).
10. Frerejean J., van Geel M., Keuning T., Dolmans D., Merriënboer J., Visscher A. J. Ten steps to 4C/ID: Training differentiation skills in a professional development program for teachers // Instructional Science. 2021. № 49 (3). P. 395–418.

Информация об авторах

А. П. Баженова – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Государственный университет просвещения, antipovaalina100190@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2628-2862>

Е. В. Кутинова – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Государственный университет просвещения, lenysik-ky@yandex.ru

Information about the authors

A. P. Bazhenova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, State University of Education, antipovaalina100190@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2628-2862>

E. V. Kutinova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, State University of Education, lenysik-ky@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 20.10.2024; одобрена после рецензирования 06.11.2024; принята к публикации 27.11.2024.

The article was submitted 20.10.2024; approved after reviewing 06.11.2024; accepted for publication 27.11.2024.

Научная статья

УДК 372.881.161.1

Использование технологии развития критического мышления в обучении монологу студентов-иностранцев

*Татьяна Владимировна Грецкая¹, Дарья Дмитриевна Митина¹*¹Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена обучению монологической речи студентов-иностранцев, изучающих русский язык, с применением технологии развития навыков критического мышления с помощью чтения и письма. В статье исследуются этапы этой технологии: вызов, осмысление, рефлексия, и приводятся приемы работы, применяемые на каждой из стадий. На стадии вызова происходит актуализация знаний и формирование интереса к теме. На стадии осмысления ведется работа с текстом, во время которой студенты анализируют и обрабатывают информацию. На стадии рефлексии полученные знания подвергаются творческой переработке и оценке. Таким образом, совершенствование умений монологической речи происходит не только на второй, но и на третьей стадии.

Ключевые слова: монологические умения, монологическая речь, технология развития критического мышления, критическое мышление, кластер, рефлексия, insert, чтение с остановками

Для цитирования: Грецкая Т. В., Митина Д. Д. Использование технологии развития критического мышления в обучении монологу студентов-иностранцев // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 56–61.

Original article

The use of critical thinking development technology in teaching foreign students to deliver a monologue

*Tatiana V. Gretskaia¹, Darya D. Mitina¹*¹Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The article is devoted to teaching monologue speech to foreign students studying Russian using the technology of developing critical thinking skills through reading and writing. The article presents the stages of technology: challenge, comprehension, reflection and methods used at each stage. At the challenge stage, knowledge is updated and interest in the topic is maintained. At the comprehension stage, work is carried out with the text, during which students analyze and process information. At the reflection stage, the acquired knowledge is subject to creative processing and evaluation. Thus, the improvement of monologue speech skills occurs not only at the second, but also at the third stage.

Keywords: monologue skills, monologue speech, critical thinking technology, critical thinking, cluster, reflection, insert, reading with stops

For citation: Gretskaia T. V., Mitina D. D. The use of critical thinking development technology in teaching foreign students to deliver a monologue. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 56–61. (In Russ.)

Овладение монологической речью является важной ступенью в обучении студентов-иностранцев русскому языку, так как монологическая речь обладает рядом особенностей. Считается, что она выступает одним из наиболее труд-

но осваиваемых аспектов во время освоения иностранного языка, потому что требует от говорящего умения связно и последовательно излагать свои мысли. Кроме того, данный вид речи имеет определенную композиционную структуру и смысловую законченность. Таким образом, у студентов должны быть хорошо развиты следующие умения: умение выражать законченную мысль, умение логически развивать мысль, умение использовать языковые средства, соответствующие ситуации общения, умение правильно употреблять лексические и грамматические структуры [3, с. 223].

Монологическая речь может быть двух видов: подготовленной и неподготовленной. Обучение начинается, как правило, с подготовленной монологической речи, а на продвинутом этапе развивается неподготовленная монологическая речь. Кроме того, студенты должны уметь строить монолог-описание, монолог-повествование, монолог-рассуждение, а также монолог-убеждение. Обучение монологической речи традиционно происходит либо с опорой на текст, либо без опоры на текст. Текст монологического высказывания должен быть четким, логичным и последовательным. Оно должно содержать доказательства, аргументы или факты, поддерживающие высказанную точку зрения или мнение. Монолог должен быть структурированным, с четким вступлением, основной частью и заключением. Важно также использовать ясный и лаконичный язык, избегая сленга, запутанных фраз и излишней сложности. Однако монолог студента-иностранца на русском языке часто представляет собой набор несвязанных между собой предложений. Именно поэтому в современном обучении русскому языку как иностранному необходимо применять новые технологии для развития монологической речи студентов.

Одним из самых результативных методов в обучении монологической речи студентов-иностранцев, по нашему мнению, выступает технология развития критического мышления. Наименование этой технологии тесно связано с термином «критический», который трактуется в научной литературе как «склонный к здравому, разумному, умеющий строить последовательные и убедительные аргументы» [8, с. 87]; «недоверчивый, скептический, сомневающийся в качестве предоставляемой информации без самостоятельной проверки» [7, с. 47].

Под «критическим мышлением» можно рассмотреть:

1) целенаправленное мышление, когда целью выступает объяснение, доказательство и осуществление поиска способов решить проблему [9, с. 10];

2) когнитивную деятельность, позволяющую обозначить и решить определенную проблему, выбрать решение [12, с. 67];

3) процесс мышления, ориентированный на нахождение идей, ответов, чтобы решить появившиеся проблемы [11, с. 178];

4) обсуждение непосредственного процесса и итогов трудовой деятельности, их оценивание [2, с. 11];

5) умение определить сущность проблемы и указать направления для ее преодоления [4, с. 31].

Мы разделяем позицию, что под критическим мышлением следует понимать систему суждений, позволяющую проанализировать события и вещи с получением аргументированных выводов и помогающую выполнить самостоятельное оценивание [1, с. 32].

Критический анализ способствует:

- осуществлению поиска необходимой информации;
- разделению целого на обособленные компоненты;

– оцениванию рассматриваемых сведений на предмет их достоверности и выполнению их повторной проверки;

– поиску недочетов в рассматриваемых сведениях в форме противоречий, неточностей, ошибочных рассуждений и т. д.;

– развитию и доказыванию правоты своей точки зрения с использованием получивших подтверждение фактов и значимых аргументов [5, с. 58].

Д. Халперн указывает, что в виде одной из основ критического мышления выступают различные логические операции в форме синтеза, анализа, обобщения, сравнения, абстракции. Это связано с тем, что за счет совершения таких операций можно сформировать согласованные друг с другом логические модели, построить логические умозаключения, а также принять аргументированное решение, что считается наиболее важным моментом [10, с. 124].

Следовательно, главная особенность критического мышления – подвергнуть сомнению каждую рассматриваемую информацию, установить наличие связей, сделать прогнозы по разнообразным направлениям развития определённой ситуации.

Таким образом, мы полагаем, что технология развития критического мышления является эффективным инструментом, который может помочь сформировать у иностранных учащихся умения строить монолог-рассуждение и монолог-убеждение на русском языке.

В виде одной из важнейших задач технологий развития критического мышления выступает обучение студентов самостоятельному мышлению, критическому оцениванию данных и принятию обоснованных решений [6, с. 53].

Для совершенствования умений монологической речи на иностранном языке можно воспользоваться технологией развития критического мышления с помощью чтения и письма. Она пред-

ставлена в виде целостной системы с четко обозначенной структурой и состоит из трех этапов: вызов, осмысление и рефлексия.

Этап вызова сосредоточен на обновлении (актуализации) уже существующих знаний по сходным вопросам, а также на поддержании интереса и мотивации к обучению. На стадии осознания информации особую значимость приобретает работа с текстами, их анализ и переработка полученных данных. В процессе рефлексии происходит творческая реконструкция знаний с подведением итогов и оценкой эффективности учебного взаимодействия. Последовательное выполнение заданий на всех трех стадиях этой методики позволяет студентам не только усвоить информацию и понять ее суть, но и критически оценить, осмыслить и применить ее в реальной практике.

Каждая из стадий технологии включает в себя различные методы. Рассмотрим некоторые из них более детально. На этапе вызова успешно используются такие методы, как мозговой штурм, кластеризация, круги по воде, а также таблица «З-Х-У» (что «знаю» – «хочу узнать» – «узнал»), верные и неверные утверждения и др.

Метод «кластеризации» представляет собой способ отбора и визуального структурирования учебного материала. Этот подход помогает развивать логическое мышление, давая студентам возможность не только упорядочивать свои знания в виде вопросов или заголовков ключевых блоков, относящихся к рассматриваемой теме, но и выстраивать связи между компонентами кластеров.

Например, перед тем как изучить текст на тему «Система образования в России», на этапе предварительного обсуждения можно попросить студентов озвучить свои предположения о том, какие аспекты этой темы могут быть затронуты (такие как уровни обра-

зования, типы учебных заведений, формы обучения и прочее). Ключевые заголовки располагаются вокруг основной темы, после чего студенты приступают к поиску необходимой информации по мере чтения.

Метод «круги по воде» служит универсальным способом для активизации словарного запаса, связанного с изучаемой темой.

Отличительной чертой такого приема выступает то, что опорное слово записывается вертикально, далее к каждой букве данного слова подбираются слова (существительные, прилагательные, наречия, глаголы, словосочетания), связанные с этой темой. Например:

Б – боль, боле́ть, бронхит

О – острый, опасный, опухоль

Л – лечение, лекарство, легкий

Е – ежедневно, есть (кушать)

З – заразный, зима, замерзнуть

Н – насморк, начало болезни

Ь –

Кроме того, можно предложить учащимся поработать над таблицей «З-Х-У» («знаю» – «хочу знать» – «узнал»), где они заполняют первые два столбика до знакомства с текстом, а третий столбик заполняется в ходе чтения текста. Дополнительно во время чтения текста обучающиеся записывают данные во второй столбец, если они выявляют их в тексте.

Прием «верные и неверные утверждения» тоже позволяет активировать имеющиеся знания. До чтения текста студенты пытаются решить, верны ли данные утверждения, опираясь на свои знания или жизненный опыт. Данный прием мотивирует к прочтению текста, так как прочитав его, студенты смогут понять, были ли они правы.

Следующим этапом (этап осмысления) является работа с текстом, в ходе которой студенты читают текст, находят известную им и новую информацию по теме. На данном этапе возможно

использование следующих приемов: 'insert', выделение ключевых слов, чтение текста с остановками и др.

Методика 'insert' представляет собой интерактивный подход к организации заметок, направленный на повышение эффективности воспринимаемого текста и его анализа. Студенты, изучая текст, применяют специальные пометки на полях, акцентируя внимание на отдельных предложениях и абзацах, что формирует базу для последующего развернутого выступления.

Специально для этого метода разработана система обозначений:

- V (галочка) фиксирует информацию, которая уже знакома студентам;
- – (знак минус) указывает на сомнения или противоречия с собственными представлениями, что становится предметом дискуссии;
- + (знак плюс) выделяет неожиданные или значимые моменты, служащие основой для будущих мотивирующих монологов;
- ? (вопрос) ставят, когда что-либо остается неясным, побуждая к поиску дополнительных сведений и решению проблем в команде.

По завершении чтения студенты составляют таблицу из четырех граф, что создает платформу как для монологических, так и для диалогических высказываний.

Затем, в рамках обучения монологу, преподаватель предлагает каждому студенту рассказать, что он узнал из текста, начиная предложения таким образом: *Я знал, что...; Я узнал, что...; Я был удивлен, что...; Мне казалось, что...; Я был убежден в том, что...; Особенно интересным для меня было то, что...; Я хотел бы узнать...* и др.

При чтении повествовательных (публицистических и художественных) текстов можно использовать прием «чтение с остановками», поскольку такое чтение помогает студентам лучше осмыслить текст, понять то, что скры-

вается за строчками. Студенты читают текст небольшими отрывками, обсуждают содержание каждого отрывка и делают прогноз о том, как дальше может развиваться сюжет. Этот прием содержит три стадии технологии развития критического мышления. На стадии вызова студенты работают с заглавием и строят предположения о содержании текста. На стадии осмысления происходит чтение текста с остановками. Преподаватель заранее продумывает, где нужно сделать остановки, и готовит вопросы для студентов, которые будут способствовать развитию их критического мышления, например: *Как Вы думаете, почему...; Объясните, почему...; В чем различия между...?* и др. Отвечая на эти вопросы, студенты используют следующие конструкции, например: *Я думаю, что...; Я убежден, что...; Мне кажется, что...; Я уверен в том, что...* и др. Обязательным вопросом для каждой остановки является вопрос *Что будет дальше и почему?* На стадии рефлексии студенты обсуждают текст. В процессе обсуждения учащиеся переосмысливают свои представления, опираясь на новые знания. Это этап систематизации полученных из текста знаний. На данном этапе также совершенствуются монологические умения, так как формами работы могут быть обмен мнениями о прочитанном тексте, определение причинно-следственных связей, пересказ текста, эссе, а также креативные задания.

В ходе изучения стадии «рефлексия» в виде составной части технологии развития критического мышления можно отметить такие основные приемы: возврат к ключевым словам (пересказывание текста на основе ключевых слов), возврат к верным и ошибочным утверждениям (повествование о том, какие утверждения, по мнению учащегося, были верными и в чем он ошибался), работа с кластером (его усовершенствование), ответы на вопросы преподавателя, написание эссе и др.

Итак, технология развития критического мышления на занятиях по иностранному языку и, в частности, на уроках русского языка в виде иностранного – эффективное средство, позволяющее поддержать интерес и высокий уровень мотивации студентов. Эта технология делает процесс изучения русского языка личностно-ориентированным, поскольку каждый студент анализирует свои знания, ищет нужные данные, учится аргументировать свою позицию и строить прогнозы. Она обеспечивает развитие различных свойств в виде гибкости, готовности исправить ошибки, настойчивости и способности найти компромиссный вариант. Кроме того, технология развития критического мышления предлагает интересные приемы для развития умений монологической речи на русском языке в виде иностранного.

Список литературы

1. Беляев В. П. Развитие навыков критического мышления: учеб. пособие для студентов бакалавриата и специалитета очного и заочного обучения. Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2020. 78 с.
2. Векслер С. И. Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1974. 22 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. 336 с.
4. Рассказова Е. И., Тхостов А. Ш., Ковязина М. С., Варако Н. А. Групповые и макросоциальные интервенции в программах изменения поведения, связанного со здоровьем: возможности и ограничения // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 23–46.

5. *Ибрагимов Г. И.* Междисциплинарный аналитический проект как средство развития критического мышления аспирантов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 27-й Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 19–20 апреля 2022 г.). Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2022. С. 56–60.

6. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 288 с.

7. *Корешникова Ю. Н.* Барьеры для создания педагогических условий развития критического мышления в российских вузах // Педагогика. 2020. № 9. С. 45–54.

8. *Солодихина М. В.* Критическое мышление в высшем естественнонаучном образовании: определение и содержание понятия. М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. 164 с.

9. *Тулысанова Н. Ю.* Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2010. 22 с.

10. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

11. *Almeida L. S., Franco R. A. H.* Critical thinking: its relevance for education in a shifting society // Revista de Psicología. 2011. Vol. 29, № 1. P. 175–195.

12. *Ruggiero V. R.* The art of thinking. New York: Pearson Education Inc., 2004. 304 p.

Информация об авторах

Т. В. Грецкая – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, tat-gr01@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6382-1792>

Д. Д. Митина – магистр 2-го курса обучения кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, kisenokdashas@mail.ru

Information about the authors

T. V. Gretskaia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia, tat-gr01@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6382-1792>

D. D. Mitina – 2nd year Master student of the Department of Linguistics and Translation, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia, kisenokdashas@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.10.2024; одобрена после рецензирования 16.11.2024; принята к публикации 27.11.2024.

The article was submitted 18.10.2024; approved after reviewing 16.11.2024; accepted for publication 27.11.2024.

Научная статья

УДК 82-09

Способы работы с мифологемами художественного текста

*Лариса Николаевна Кретьова*¹¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются способы работы с мифологемами художественного текста с точки зрения полифункциональности мифологем и их роли в тексте. Обращаясь к понятию «мифологема» и констатируя ее универсальность, автор останавливается на способах работы с мифологемами, к которым относится парадигматический анализ мифологемы, моделирование концептосферы мифологемы, рассмотрение мифологемы как свернутого сакрального текста, анализ сюжетообразующей функции мифологемы, семантический анализ мифологемы с точки зрения синхронии и диахронии.

Ключевые слова: мифологема, функции мифологем, способы работы с мифологемами, концептосфера, парадигматика, семантика

Для цитирования: Кретьова Л. Н. Способы работы с мифологемами художественного текста // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 62–68.

Original article

Ways of working with mythologems in a literary text

*Larisa N. Kretova*¹¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article discusses ways of working with mythologems in a literary text from the point of view of the multifunctionality of mythologems and their role in the text. Turning to the concept of “mythologem” and stating its universality, the author dwells on ways of working with mythologems, which include: paradigmatic analysis of the mythologem, modeling the conceptual sphere of the mythologem, consideration of the mythologem as a folded sacred text, analysis of the plot-forming function of the mythologem, semantic analysis of the mythologem from the point of view of synchrony and diachrony.

Keywords: mythologem, functions of mythologems, ways of working with mythologems, concept sphere, paradigmatics, semantics

For citation: Kretova L. N. Ways of working with mythologems in a literary text. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 62–68. (In Russ.)

Наше неоднократное обращение к рассмотрению понятия «мифологема» и определение роли мифологемы в художественном тексте требует выработки единого алгоритма работы с мифологемой как компонентом художественного текста в аспекте полифункционального изучения рассматриваемого компонента. Мы отмечали ранее, что «обращение

к мифу как к первоисточнику современной литературы связано с тем, что миф относится к древнейшим текстам, в которых отразились мировосприятие народа, уникальность мышления, традиции, культура, религия. С точки зрения Е. Н. Рымаревой и А. В. Себелевой, два самых значимых понятия становятся отправной точкой для рассмотрения ми-

фологического подтекста современной литературы – понятия мифологема и архетип. В частности, устойчивые мифологемы, «“раскрывающие” архетипические смыслы в пространстве и времени, они обладают свойством модификации и могут быть связаны архетипической доминантой» [10, с. 17].

«Универсальность мифологем проявляется в их способности задавать идентичность архетипического сюжета через трансформацию от мифа к мифу, с одной стороны, и через трансформацию мифологемы от мифа к мифу, с другой стороны. Как средство передачи архетипа, мифологема соединяет в себе прошлое, актуализирует настоящее, а при мифотворчестве – задает будущее... Являясь разной реализацией одной и той же сущности, мифологема повторяет ситуацию в разных контекстах, что приводит к ее модификации. Вместе с тем она позволяет сохранять инвариантное ядро, которое представлено архетипом как основой мифологических мотивов и сюжетов» [7, с. 17-18].

Соглашаясь с В. Н. Топоровым в части утверждения, что для каждого этноса характерен свой набор мифологем, мы отмечаем, что наличие универсальных мифологем, не отражающих этнокультурную специфику, также возможно, поскольку время их появления связано с ранним периодом развития народов, когда различия были минимальны, а сходства глобальны, поскольку концентрировались вокруг базовых потребностей личности в еде и продолжении рода. Именно поэтому «мифологема не может быть сведена к конкретному мифу, она может быть только реконструирована» [11, с. 61].

В предыдущей статье, посвященной творчеству Э. А. По, мы обращались к функциям мифологем в художественном тексте. Среди основных были названы: «1) отсылка к мифу как более древнему тексту; 2) задание хронотопа

текста; 3) создание мифологического подтекста произведения; 4) передача модели мироустройства; 5) коммуникативная (диалог между автором и читателем); 6) реконструктивно-мировоззренческая (воссоздание модели мира, религиозных представлений, традиций и т. д.); 8) сюжетообразующая (устойчивое повторение мифологем задает лейтмотив текста); 9) модификация и интерпретация [7] (отсылка к конкретному мифу и вариативность истолкований) и др.» [7, с. 18].

В силу названных функций мифологема не только становится амбивалентной единицей конкретного текста, но и создает возможность для образования новых мифологем на базе уже известных.

В связи с изложенным, рассмотрим основные способы работы с мифологемами в художественном тексте.

1. Рассмотрение мифологемы как части мифопоэтической парадигмы. Компоненты мифопоэтической парадигмы имеют ассоциативную связь с мифологическими образами и являются средством создания мифологического подтекста, а также средством обогащения художественного текста дополнительными смыслами. Мифопоэтические парадигмы помогают в создании подтекста произведения благодаря своей способности вызывать в читательском сознании определенные модели, образы, целые культурные традиции.

Мифологема как часть мифопоэтической парадигмы занимает место в системе, вступает в отношения с компонентами системы и либо эксплицирует часть мифологической модели мироустройства, либо называет модель в целом. Так, гидроцентрическая модель мироустройства может быть эксплицирована следующими компонентами текста: озеро, река, вода, ручей, море и т. д.

Модель мироустройства «Мировое древо» представлено через названия пород деревьев, через лексему «дере-

во», через номинации частей дерева (листья). Например, в рассказе О. Генри «Последний лист» представлена именно рассматриваемая модель через номинацию части дерева. С точки зрения мифологической модели мироустройства нарисованный лист на стене относится к кроне мирового древа, он становится знаком помощи болеющей девушке сверху, из мира богов, что не позволяет ей стать частью нижнего мира, мира мертвых. Вместе с тем художник, дорисовавший лист на стене дома, вмешивается в процессы, регулируемые верхним миром, за что и оказывается на месте героини – он умирает и перемещается в нижний мир, мир мертвых.

Принадлежность мифологемы к какой-либо мифопоэтической парадигме, с одной стороны, расширяет границы мифологемы, связывая ее с другими мифопоэтическими парадигмами через сопоставление ее с другими способами задания мифологической модели в контексте всей культуры или ее части, с другой стороны, противопоставлена другим мифологемами внутри парадигмы, задающей зооморфную модель мироустройства, через выявление значения образов других животных как компонентов мифопоэтической парадигмы.

Ярким примером такой двойственной функции мифологемы является, в частности, мифологема «собака». Как часть мифопоэтической парадигмы, описывающей зооморфную модель мироустройства, данная мифологема связана с обозначением нижнего мира, как корни мирового Древа, как ноги в антропоцентрической модели; как часть зооморфной мифопоэтической парадигмы собака противопоставлена, например, корове как животному верх-

него мира, сопоставлена с лошастью как перевозчику из мира живых в мир мертвых и т. д.

С точки зрения Н. А. Кобылко, «в основе каждой мифологемы лежит распределение мира на диады и триады. Осмысление древними людьми общих свойств материального мира происходило через разделение его на две части: верх-низ, правое-левое, светлое-темное и тому подобное. Соответственно, существовали и два противоположных полюса. Главные диады выстраиваются в определенную иерархию: от тех, которые воспринимаются на уровне чувств, – к культурно-социальным образованиям... на более высоком уровне абстракций бинарные оппозиции выступают в роли мифологем» [4, с. 5].

2. Моделирование концептосферы мифологемы. Моделирование концептосферы мифологемы возможно в случае, если мифологема является центром произведения. К проблеме моделирования концептосферы, в частности, обращалась Н. С. Болотнова, рассматривая концептосферу как структуру с разными зонами (ядром, приядерной, ближней периферией и дальней периферией) [2]; В. М. Дмитриенко [1] в своей работе обращается к вопросу моделирования мифологемы и ее структуры в контексте концептуализации русского поэтического дискурса.

Рассмотрим на примере концептосферы слова «счастье» и “happiness”. «Принципы составления структуры концепта “happiness” в английском языке соответствуют принципам составления структуры концепта для русского языка» [6, с. 5], но наполнение модели концептосферы будет отличаться от русскоязычной. Визуализацию англоязычного концепта “happiness” можно увидеть на рисунке.

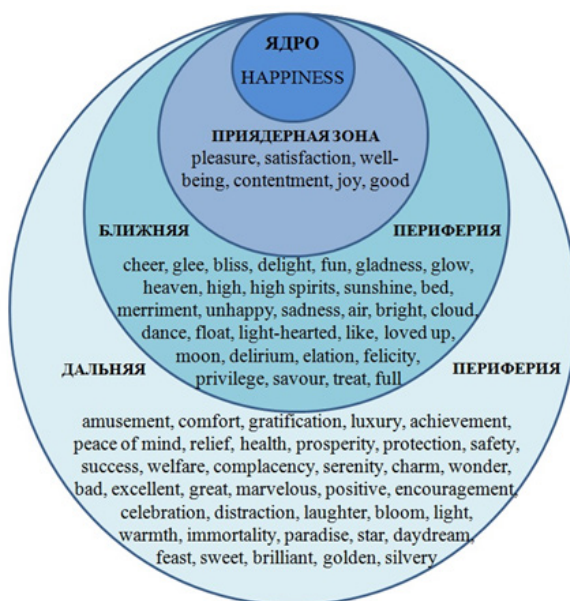


Рис. Структура концепта "happiness"

«В ходе сопоставительного анализа мы также выяснили, что совпадение концептов "счастье" в русском и английском неполное. Например, в русском можно наблюдать слова, связанные со значениями "удача" и "успех", ближе к ядру. Это связано с тем, что в русском языке эти значения выделяются как второстепенные во многих дефинициях и активно употребляются в речи, в то время как в английском значение "lucky" уже считается устаревшим. В русской концептосфере более выражена лексика, связанная с домом, семьей и любовью, в то время как в английской концептосфере много абстрактных понятий, создающих более возвышенный образ счастья: "heaven", "paradise", "moon", "air", "cloud" и так далее» [6].

3. Рассмотрение мифологемы как свернутого сакрального текста. Интертекстуальность мифологемы позволяет нам в процессе работы с ней обращаться к зашифрованным в ней мифам и другим текстам, вытаскивая скрытые смыслы произведения. Как

свернутый сакральный текст выступает, например, текст поэмы Дж. Мильтона «Потерянный рай». Библейский текст о сотворении мира, об изгнании из рая Адама и Евы, о Сатане, о противостоянии сил Бога и сил Сатаны трансформируется в поэтическое повествование о трагедии людей, о противоборстве сил разных миров. Но именно известный текст позволяет говорить о новаторстве Мильтона в вопросе восприятия им Бога и Сатаны. Текст Евангелия становится основой для повествования Мастера в романе «Мастер и Маргарита». Известная история, рассказанная Мастером, является сакральным текстом в силу изложения ее устами Воланда. Перевернутость сил света и тьмы в романе также очевидна: именно Воланд становится помощником Мастера и Маргариты, Понтия Пилата и Иешуа. Относительность добра и зла в мире получает истолкование через трактовку сакрального текста в контексте современного восприятия.

Также свернутый сакральный текст Евангелия представлен в рассказе

О. Генри «Дары волхвов». Обращение к евангельскому сюжету о мудрецах, принесших в дар младенцу Иисусу золото, ладан и смирну, содержит символическое обозначение предназначения Иисуса. Проекция сакрального текста на текст рассказа позволяет сакральному тексту стать средством трансляции христианского мифа, с одной стороны, и средством передачи идеи текста через мифологемы «дар» и «волхвы» – с другой.

4. Анализ сюжетобразующей функции мифологемы. Наличие мифологемы в тексте и ее устойчивое повторение позволяют говорить о ней как о лейтмотиве текста. Например, мифологема «вода» является частью ряда произведений, в частности, поэмы Р.Бенса «Тэм О Шантер». Герой попадает на шабаш ведьм, ведьмы преследуют Тэма, но он пересекает текущую воду (речку), которая становится границей между двумя мирами – миром живых и миром мертвых, и нечистая сила не может перейти водный рубеж. Мифологема «вода» в тексте Э. А. По «Падение дома Ашероу» обозначает очищение дома, очищение рода, а также символизирует нижний мир, в глубины которого отправляется род Ашероу [5].

Средством создания лейтмотива текста становится мифологема «луна» в романе «Мастер и Маргарита»: при луне происходит перемещение Мастера и Маргариты в верхний мир, при луне появляется Мастер в палате Ивана, при луне Понтий Пилат с собакой Банга сидит на берегу и думает о судьбе Иешуа.

5. Анализ семантики мифологемы с точки зрения синхронии и диахронии. Примером также может служить мифологема «вода», которая по словарю М. М. Маковского [8] связана в диахронии с семантикой коллективного бессознательного, с семантикой очищения, с семантикой святости (вспомним кре-

щение водой); вместе с тем вода символизировала зло, смерть, гибель. Идентификация воды с речью позволяет говорить об общности семантики звучания, а общность со значением «кровь» позволяет говорить о воде как аналоге крови в антропоморфной модели мироустройства. Нахождение за водой или за рекой связано с понятием «потусторонний мир», что также позволяет воде разделять миры на мир живых и мир других – неживых. Вода символизировала женское начало, что подтверждается образом Венеры/Афродиты, рожденной из морской пены.

«Вода» происходит от сочетания двух древних корней *ар- /ап/ «веять, орошать (дождем)» и *wed- /уед/ «увлажнять, становиться влажным». От этого же корнесловного сочетания произошли русские слова ведро, выдра. Древнегреческие слова ὕδωρ /удор-/ ὕδατος /удатос/ «вода» явно восходят к корню *wed-, а фригийское βέδν /беду/ «орошать дождем» – к корню *ар-. К корню *wed- восходит латинское hydr- (hydro-) /гидро/ и все его производные. Санскритское слово अपचर /апкара/ «водный зверь» происходит от корня *ар, а उदर /удра/ «выдра» – от другого корня *wed- [3].

Родственны воде английское water /уотер/ «вода»; немецкое Wasser /вассер/ «вода». Словом βέδν /беду/ или /веду/ «орошать дождем» древние греки-фригийцы называли не только воду, но и жизнедающий (βιόδωρος /биодорос/) воздух. Вода – это созданное Богом жилище для духа, который вначале дышит над водой – в воздухе, а затем нисходит и вдохновляет воду, образуя в ней души всего живущего: «Говорят, что фригийцы воду называли βέδν, ведь именно так это слово употребляется Орфеем: И βέδν нимф проливается, чистая вода [3].

Поскольку, согласно Е. М. Мелетинскому [9], общие свойства мифологического мышления универсальны, есть основания утверждать, что поведение мифологем в разных художественных текстах также будут представлять собой универсальный характер, особенно, если мы говорим о текстах, написанных на языках одной языковой семьи. Универсальность мифологем в индоевропейских языках позволяет говорить о сквозном характере мифологем, а также об их полифункциональности в текстах, что и было рассмотрено в настоящей статье.

В этом случае разные способы работы с мифологемами позволяют рас-

смотреть мифологеми как компонент художественного текста с разных точек зрения: как часть мифопоэтической парадигмы, как часть концептосферы текста, как свернутый сакральный текст, как средство задания лейтмотива текста, как часть лексической системы языка в синхронии и диахронии и т. д. Выдвижение на первый план определенного аспекта работы с мифологемами не исключает остальных, что говорит о необходимости комплексного подхода при работе с мифологемами художественного текста.

Список источников

1. Дмитриенко М. В. Мифологема «поэт» и ее концептуальные модели в русском поэтическом дискурсе XIX–XX вв. // Вестник ЧелГУ. 2009. № 27 (165). С. 29–33.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 520 с.
3. Вода // Словарь Глаголь. URL: https://pervobraz.ru/slova/article_post/voda (дата обращения: 06.10.2024).
4. Кобылко Н. А. Мифологема как ключевое понятие мифокритики: современные подходы // Современная филология: материалы III Междунар. науч. конференции (г. Уфа, июнь 2014 г.). Уфа: Лето, 2014. С. 4–6.
5. Кретьова Л. Н. Типы пространства в рассказах Э. А. По // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 35–41.
6. Кретьова Л. Н., Чернобров А. А. Репрезентация концептосферы «счастье» в сказке О. Уайльда «Счастливый принц» // Филология: научные исследования. 2023. № 12. С. 1–19.
7. Кретьова Л. Н. Мифологеми в новеллистике Э. А. По (семантический и культурологический аспекты) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 2. С. 17–23.
8. Маковский М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Образ мира и миры образов. М., 1996. 416 с.
9. Мелетинский Е. М. Общие свойства мифологического мышления. Функциональная направленность мифа. М., 1995. 408 с.
10. Рымарева Е. Н., Себелева А. В. Трансформация архетипов и мифологем в творчестве обских ургов: монография. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2021. 81 с.
11. Топоров В. Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М.: Наука, 1983. С. 227–285.

Информация об авторе

Л. Н. Кретьова – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, kretlarisa@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5257-7416>

Information about the author

L. N. Kretova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, kretlarisa@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5257-7416>

Статья поступила в редакцию 28.10.2024; одобрена после рецензирования 16.11.2024; принята к публикации 27.11.2024.

The article was submitted 28.10.2024; approved after reviewing 16.11.2024; accepted for publication 27.11.2024.

Научная статья

УДК 378.1+327.33

Летняя школа как форма академической мобильности в сфере российско-китайского образовательного сотрудничества

Александра Александровна Нечай¹, Ульяна Николаевна Решетнёва¹

¹Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье изучается феномен летних школ как формы академической мобильности в контексте российско-китайского образовательного сотрудничества. Актуальность темы обусловлена необходимостью модернизации российской высшей школы в условиях научно-технического прогресса и укрепления международных связей. Основное внимание уделяется специфике организации летних школ в китайских вузах с акцентом на сотрудничество между Санкт-Петербургским политехническим университетом и Даляньским технологическим университетом. Используются описательный анализ, методы классификации и систематизации. Статья подчеркивает важность академической мобильности как инструмента интернационализации образования и ее роль в формировании межкультурных компетенций участников.

Ключевые слова: академическая мобильность, виды академической мобильности, летняя школа, российско-китайское сотрудничество, интернационализация образования, культурные компетенции

Для цитирования: Нечай А. А., Решетнёва У. Н. Летняя школа как форма академической мобильности в сфере российско-китайского образовательного сотрудничества // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 69–75.

Original article

Summer school as a form of academic mobility in the sphere of Russian-Chinese educational cooperation

Aleksandra A. Nechai¹, Uliana N. Reshetneva¹

¹Saint-Petersburg Peter the Great Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article studies the phenomenon of summer schools as a form of academic mobility in the context of Russian-Chinese educational cooperation. The relevance of the topic is conditioned by the need to modernization of the Russian higher school in the conditions of scientific and technological progress and strengthening of international relations. The main attention is paid to the specifics organization of summer schools in Chinese universities, with an emphasis on cooperation between the St. Petersburg Polytechnic University and Dalian University of Technology. Descriptive analysis, classification and systematization methods are used. The article emphasizes the importance of academic mobility as a instrument of internationalization of education and its role in the formation of intercultural competences of participants.

Keywords: academic mobility, kinds of academic mobility, summer school, Russian-Chinese cooperation, internationalization of education, cultural competencies

For citation: Nechai A. A., Reshetneva U. N. Summer school as a form of academic mobility in the sphere of Russian-Chinese educational cooperation. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 69–75. (In Russ.)

Введение. Современный научно-технический прогресс и необходимость преобразования российской экономики выдвигают новые требования к отечественной высшей школе и определяют важность ее модернизации. Одним из элементов преобразований является академическая мобильность студентов и преподавателей вузов. На новом этапе развития российско-китайских политических, экономических и гуманитарных отношений особое внимание направлено на укрепление сотрудничества университетов России и Китая, в том числе в сфере мобильности обучающихся и научных кадров.

При интеграции национальных вузов в мировое образовательное пространство китайской системой образования накоплен богатый опыт. Важность его изучения, трансформация и возможное применение при организации академической мобильности в российских вузах обуславливают актуальность данной статьи, цель которой определить специфику организации летних школ в китайских вузах как формы академической мобильности в рамках сотрудничества Санкт-Петербургского политехнического университета и Даляньского технологического университета.

Материалом для научного исследования послужили документы Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства образования КНР; информация о летних школах, размещенная на сайтах российских и китайских вузов. Основными методами научного исследования являются описательный анализ, метод классификации и систематизации.

Степень изученности. В современных российских и зарубежных публикациях представлены подходы к трактовке понятия «международная академическая мобильность», рассмотрены ее виды [7; 17], выявлены проблемы ее освещения в законодательстве о выс-

шем образовании и науке [10]. Учеными проанализированы задачи, стоящие перед вузами по организации академической мобильности студентов [16]. Академическая мобильность рассмотрена в рамках модели конкурентного партнерства, выделены и изучены необходимые и достаточные условия для такого взаимодействия в сфере высшего образования [11]. В своих трудах исследователи определяют возможность использования «академической мобильности как дипломатического инструмента для продвижения китайской культуры и формирования бренда китайского высшего образования на международном рынке образовательных услуг» [6, с. 168].

В научных трудах выявлена специфика развития академической мобильности китайских вузов и определены возможности использования китайского опыта для российского образования [3], проанализированы особенности академической мобильности в рамках сетевого взаимодействия российских и китайских высших школ [8]. Исследователями учтен опыт китайской высшей школы по организации академической мобильности, раскрыты особенности исходящей и входящей мобильности в Китае, выделены ее организационные и педагогические трудности [5]. В российской науке рассмотрены вопросы организации летних школ как инструмента интернационализации вузов [15] и как формы академической мобильности иностранных студентов [14].

Результаты. В ходе изучения научных работ проанализированы следующие понятия «академической мобильности». В документах «Ассоциации классических университетов России», описывающих «Современное состояние законодательно-правового обеспечения процессов внутренней и внешней академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей в Российской Федерации» указывается, что ака-

демической мобильностью является «перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение. Данное понятие не связано с эмиграцией или длительным периодом обучения (работы) за рубежом» (рекомендации Комитета министров Совета Европы, 1996 г.) [12].

Н. С. Бринев и Р. А. Чуянов характеризуют академическую мобильность как «период обучения студента в стране, гражданином которой он не является. Этот период ограничен во времени; также подразумевается возвращение студента в свою страну по завершении обучения за рубежом» [2]. Н. Ш. Ватолкина и О. П. Федоткина под академической мобильностью понимают «перемещение студентов и преподавателей учебных заведений на определенный период времени в другое образовательное или научное заведение в пределах или за пределами своей страны с целью обучения или преподавания с обязательным возвращением в родной вуз или страну после завершения обучения» [4, с. 18]. С. В. Рязанцев с соавторами предлагает определение, основанное на широком подходе, и рассматривает «академическую мобильность как совокупность установок и готовности к перемещению (то есть потенциала), а также собственно территориальное перемещение (то есть академическую миграцию) с целью получения образования, повышения квалификации и научно-образовательной деятельности как студентов, так и профессорско-преподавательского состава в системе образования и науки» [10, с. 424].

Анализ точек зрения и подходов ученых к определению позволяет выделить несколько ключевых характеристик академической мобильности:

- временный характер, обычно ограниченный одним годом;
- обязательное возвращение: после окончания периода мобильности студент, преподаватель или исследователь должен вернуться в свое основное учебное заведение или страну;
- разнообразие участников: мобильность может включать как студентов, так и преподавателей и исследователей;
- цель мобильности: основной целью академической мобильности является обучение, преподавание или проведение научных исследований, что расширяет академические и культурные возможности участников;
- международный и национальный контекст: академическая мобильность может происходить как внутри страны, так и за ее пределами.

Таким образом, академическая мобильность выступает важным инструментом интернационализации образования, расширяющим профессиональные и культурные горизонты участников, при этом имеющим четкие временные рамки и предполагающим обязательное возвращение к исходной точке. Академическая мобильность, являясь одним из ключевых аспектов международного образовательного сотрудничества, может существовать в различных формах, каждая из которых играет важную роль в процессе глобализации образования.

Научной общественностью представлены различные классификации видов международной академической мобильности [7; 10]. В данной работе акцентируем внимание на одной из распространенных ее классификаций: разделение на внутреннюю и внешнюю мобильность. Внутренняя академическая мобильность предполагает перемещение студентов и преподавателей внутри

одной страны, между университетами или регионами [17]. Внешняя мобильность (международная), которую можно разделить на входящую (въездную) и исходящую (выездную), охватывает перемещения за пределы страны и часто сопровождается участием в международных программах обмена или научных проектах [16, р. 30].

Другой важной формой является краткосрочная и долгосрочная мобильность. Краткосрочные программы, как правило, длятся от нескольких недель до одного года и предназначены для прохождения обучения или участия в совместных научных мероприятиях в другом образовательном учреждении. Долгосрочная мобильность, напротив, охватывает более продолжительные периоды, что особенно актуально для исследователей, проводящих научные проекты в зарубежных вузах.

Таким образом, академическая мобильность представляет собой многоуровневую систему, включающую различные формы, каждая из которых вносит вклад в развитие международного образовательного и научного сотрудничества. В данной статье обобщена информация по исходящей (выездной), краткосрочной международной академической мобильности студентов и преподавателей. Ученые, принимая во внимание ее важность, подчеркивают, что летние/зимние школы, стажировки и практики являются «наиболее распространенной формой исходящей академической мобильности» [4, с. 23]. Международные летние школы, являясь важной частью системы образования, способствуют расширению каналов образовательного сотрудничества, повышению уровня образования в высших школах и взаимному продвижению национальных культур.

Образовательная стратегия российских вузов направлена на расширение географии и форм академической мо-

бильности. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ), сотрудничая с различными вузами, рассматривает летнюю школу как форму академической мобильности студентов и преподавателей. Одним из ведущих вузов-партнеров СПбПУ является Даляньский технологический университет 大连理工大学. Это ведущий национальный университет, который находится под управлением Министерства образования КНР [9], участник национальных образовательных проектов КНР: «Проект 211», «Проект 985» и проекта «Шуан и лю». В Шанхайском рейтинге (Academic Ranking of World Universities – ARWU) китайский вуз традиционно занимает лидирующие позиции, в 2022 г. – 31 место; 2023 г. – 32 место, в 2024 г. – 28 место [1].

В рамках договора с Даляньским технологическим университетом 大连理工大学 и СПбПУ с 21 июля по 2 августа 2024 г. студенты Высшей школы международных отношений и Высшей школы лингвистики и педагогики СПбПУ в сопровождении преподавателя китайского языка приняли участие в международной летней школе Даляньского технологического университета. В этом летнем лагере участвовали 40 иностранных преподавателей и студентов из 13 университетов 9 стран, включая США, Великобританию, Россию, Южную Корею и Малайзию. Проект пользуется поддержкой стипендии правительства Китая от Китайского стипендиального совета [13].

Такое разнообразие участников способствует созданию мультикультурной среды, где студенты могут не только погружаться в китайскую культуру, но и обмениваться опытом со сверстниками из разных частей мира. Это важно для формирования глобального видения и развития межкультурных компетенций, что становится критически важ-

ным в современном глобализированном мире. Участие в этом международном образовательном проекте не только обогащает студентов ценными знаниями и опытом, но и укрепляет партнерские отношения между учебными заведениями, открывая новые горизонты для дальнейшего сотрудничества.

В программе международной летней школы «Современный Китай – Романтический Далянь» “当代中国·浪漫大连” гармонично сочетались академические занятия, культурные мероприятия и экскурсионные выезды, направленные на погружение участников в китайскую культуру и язык. Программа включала интенсивные занятия китайским языком, что помогло участникам укрепить свои навыки общения на иностранном языке и адаптироваться к среде, в которой язык является основной формой взаимодействия.

Широкий спектр культурных мероприятий: занятия по каллиграфии, лекции по китайской традиционной одежде, обучение тайцзицюаню, мастер-класс по лепке пельменей, позволил участникам программы понять китайские традиции. Эти активности играют важную роль в формировании у студентов уважения и интереса к китайской культуре. В рамках программы организовано посещение достопримечательностей: Даляньского музея 大连博物馆, Центра градостроительного планирования Даляня 大连城市规划中心, Музея китайских боевых искусств 大连武术博物馆, Музея пельменей 饺子博物馆, а также Музея Даляньского технологического университета 大连理工大学博物馆 и библиотеки Даляньского технологического университета 大连理工大学图书馆.

Программа предоставила участникам возможность ознакомиться с научными достижениями и инфраструктурой Даляньского технологического университета, что является важным аспектом

академической мобильности. Посещение лабораторий и музеев университета позволило студентам увидеть высокий уровень научной и образовательной деятельности в Китае. Программа международной летней школы эффективно сочетала языковые занятия с культурным и академическим опытом. Это помогло участникам не только улучшить свои языковые навыки, но и глубже понять китайскую культуру, историю и науку. Такой интегрированный подход делает программу ценной как с образовательной, так и с культурной точки зрения, создавая прочные связи между участниками и Китаем, что в долгосрочной перспективе способствует расширению международного сотрудничества.

Программы летних языковых школ и академической мобильности на базе университетов не только служат образовательным целям, но и являются важным геополитическим инструментом. Хотелось бы отметить, что российские студенты составляют наибольшую группу участников программы, что отражает укрепление стратегического партнерства между Россией и Китаем. Оба государства активно развивают связи в рамках многоуровневого сотрудничества, включая экономику, энергетику, оборону и образование. Академическая мобильность и программы обмена между университетами являются частью этой широкой стратегии.

Заключение. Программы летних языковых школ как формы академической мобильности университетов способствуют укреплению дипломатических и гуманитарных связей, формируют новое поколение специалистов, обладающих межкультурными компетенциями, и создают площадки для взаимодействия в условиях глобальной конкуренции. Опыт сотрудничества Даляньского технологического университета и Санкт-Петербургского политехнического университета демонстрирует,

что такие программы способствуют не только углублению языковых и культурных знаний, но и развитию межкультурных компетенций, необходимых для успешного взаимодействия в условиях глобализованного мира. К специфике организации летней школы в Дalianском технологическом университете можно отнести успешное участие китайского вуза в грантовом конкурсе о создании и организации летней школы, оптимально налаженный процесс информирования студентов о содержании программы летней школы, ее доступность на сайте китайского вуза, удачное сочетание языковых и культур-

ных блоков изучаемой программы, проведение встреч участников программы с представителями принимающего вуза.

Участие в летних школах помогает студентам и преподавателям расширять горизонты академического сотрудничества, повышая уровень взаимопонимания и доверия между странами. В долгосрочной перспективе такие образовательные проекты играют ключевую роль в формировании нового поколения специалистов, способных эффективно работать в условиях международного взаимодействия и развивать глобальные академические связи.

Список источников

1. Академический рейтинг университетов мира ARWU. URL: <https://www.shanghairanking.cn/institution/dalian-university-of-technology> (дата обращения: 13.10.2024).
2. Бринев Н. С., Чуянов Р. А. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования. URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60/htm> (дата обращения: 11.10.2024).
3. Валеева Р. С. Развитие академической мобильности в системе высшего образования Китая: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2018. 24 с.
4. Ватолкина Н. Ш., Федоткина О. П. Академическая мобильность студентов в условиях интернационализации образования // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 2. С. 17–26.
5. Дугина Г. А., Малых О. А. Исследование международной академической мобильности в Китае в контексте трудностей межкультурной адаптации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 2 (56). С. 8–22.
6. Захаров М. Ю., Старовойтова И. Е., Шишкова А. В. Управление академической мобильностью как инструментом «мягкой силы» в современном Китае // Вестник ГУУ. 2023. № 2. С. 166–173.
7. Зубарев А. Е., Белевич Е. А. К вопросу о содержании и классификации международной академической мобильности // Science Time. 2016. № 5 (29). С. 226–237.
8. Кузьмина Е. С. Особенности международной академической мобильности в сетевом взаимодействии российских и китайских вузов в современных условиях: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Екатеринбург, 2019. 22 с.
9. Подчиненные высшие учебные заведения // Министерство образования Китайской Народной Республики. URL: http://en.moe.gov.cn/subordinate_universities/ (дата обращения: 13.10.2024).
10. Рязанцев С. В., Ростовская Т. К., Скоробогатова В. И., Безвербный В. А. Международная академическая мобильность в России. Тенденции, виды, государственное стимулирование // Экономика региона. 2019. Т. 15, вып. 2. С. 420–435. DOI 10.17059/2019-2-9
11. Рязанцев С. В., Шахрай С. М., Яник А. А., Попова С. М. Российско-китайская академическая мобильность как конкурентное партнерство // Вестник Российской академии наук. 2020. Т. 90, № 1. С. 3–14. DOI: 10.31857/S0869587320010120

12. Современное состояние законодательно-правового обеспечения процессов внутренней и внешней академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей в Российской Федерации // Ассоциация классических университетов России. URL: https://www.acur.msu.ru/useful/zakon_baza.pdf (дата обращения: 13.10.2024).

13. Успешно стартовал международный летний лагерь «Современный Китай – Романтический Далянь» “当代中国·浪漫大连” 国际暑期营顺利开营 // Даляньский технологический университет. URL: <https://dutdice.dlut.edu.cn/info/1005/14949.htm> (дата обращения: 13.10.2024).

14. Хрящёва Н. П. Летняя школа как форма академической мобильности иностранных студентов // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития = Engineering education: challenges and developments: материалы IX Международной научно-методической конференции (Минск, 1–2 ноября 2018 г.) / редкол.: В. А. Богущ [и др.]. Минск: БГУИР, 2018. С. 491–493.

15. Чамчян А. О. Краткосрочные образовательные программы для иностранцев в формате летних школ как инструмент интернационализации вузов // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2013. Т. 12, № 2 (105). С. 109–112.

16. Le Moli Francesco, Murtaza A., Chukubayev Y. The concept and the essence of academic mobility of students. // Central Asian Journal of Social Sciences and Humanities. 2020. № 2. P. 26–34.

17. Slipchuk V., Yuzkiv H., Batechko N., Pisotska M., & Klymenko L. Development of academic mobility among the students of universities // Linguistics and Culture Review. 2021. № 3. URL: https://www.researchgate.net/publication/355834557_development_of_academic_mobility_among_the_students_of_universities (accessed 12.10.2024).

Информация об авторах

А. А. Нечай – кандидат политических наук, ст. преподаватель Высшей школы международных отношений, Санкт-Петербургский политехнический университет, aleksandranechai@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7068-0185>

У. Н. Решетнёва – кандидат филологических наук, доцент Высшей школы международных отношений, Санкт-Петербургский политехнический университет, ulresh@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3377-2504>

Information about the authors

A. A. Nechai – Candidate of Political Sciences, Senior lecturer at the Higher School of International Relations, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, aleksandranechai@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7068-0185>

U. N. Reshetneva – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Higher School of International Relations, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, ulresh@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3377-2504>

Статья поступила в редакцию 20.10.2024; одобрена после рецензирования 26.11.2024; принята к публикации 27.11.2024.

The article was submitted 20.10.2024; approved after reviewing 26.11.2024; accepted for publication 27.11.2024.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

Использование нейросетей в дополнительном образовании детей (проектная деятельность на занятиях по английскому языку)

*Татьяна Вячеславовна Тернопол¹, Анастасия Михайловна Мухина²*¹Институт развития образования, Ярославль, Россия²Частное учреждение дополнительного образования «Британика», Ярославль, Россия

Аннотация. Статья освещает опыт педагога дополнительного образования в использовании нейросетей в проектной деятельности на занятиях по английскому языку. Авторы статьи описывают возможности использования чат-ботов для повышения мотивации подростков к выполнению домашних заданий и выведения в речь изученных лексических единиц через проект, целью которого является создание диалога, где вторым собеседником становится чат-бот, принимающий заданную обучающимся коммуникативную ситуацию (конфликт между членами семьи) и параметры языковой личности (пол, возраст, уровень владения языком, тип родственных отношений с собеседником-человеком). Предлагаемая разработка не только стимулирует обучающихся к созданию письменных высказываний на изучаемом языке, цель которых приближена к реальной коммуникации, обучает их работе с чат-ботами, но и учит подростков выходить из конфликтных ситуаций с родителями и сиблингами через их проговаривание и обсуждение в семье.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, преподавание английского языка, проектная деятельность, использование нейросети в образовании, чат-боты

Для цитирования: Тернопол Т. В., Мухина А. М. Использование нейросетей в дополнительном образовании детей (проектная деятельность на занятиях по английскому языку) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 76–82.

Original article

The use of neural networks in additional education of children (Project activities in English classes)

*Tatiana V. Ternopol¹, Anastasia M. Mukhina²*¹Educational Development Institute, Yaroslavl, Russia²Private Institution of Additional Education "Britannica", Yaroslavl, Russia

Abstract. The article highlights the experience of an additional education teacher in using neural networks in project-based activities during English language classes. The authors describe the possibilities of using chatbots to increase teenagers' motivation for completing homework and to practice target vocabulary through a project where the chatbot serves as the second interlocutor. Student task is to create a prompt for a chatbot setting a communicative situation (conflict within a family) and adjusting language parameters (gender, age, language proficiency level, and type of relationship with the human interlocutor). The task not only encourages students to create written expressions in the target language, closely resembling real communication, but also teaches adolescents to navigate conflict situations with parents and siblings through discussion and sharing their problem with the family.

Keywords: additional education for children, teaching English, project activities, the use of neural networks in education, chatbots

For citation: Ternopol T. V., Mukhina A. M. The use of neural networks in additional education of children (Project activities in English classes). *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 76–82. (In Russ.)

Дополнительное образование детей – одна из наиболее активно развивающихся сфер современного отечественного образования. Востребованность данного вида образования самими обучающимися, социальный заказ их родителей, отсутствие единых стандартов позволяют педагогу дополнительного образования проявлять большую свободу в выборе средств обучения, проектировать и реализовывать собственные дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы (ДООП), использовать новые педагогические технологии. Обучение иностранным языкам (особенно английскому языку) является одним из наиболее востребованных направлений в дополнительном образовании. На портале ПФДО Ярославской области представлено 408 ДООП по иностранному языку, 394 из них – по английскому [11]. В реальности выбор программ еще более обширен, поскольку в удовлетворении спроса на обучение английскому языку в рамках дополнительного образования участвуют не только государственные образовательные организации (детские сады, средние школы, учреждения дополнительного образования), но и частные, не все из них работают с порталом. В условиях конкуренции за обучающихся особенно важно, чтобы педагог, реализующий программу дополнительного образования по английскому языку, использовал современные педагогические технологии в своей работе, следуя в своей ежедневной деятельности положениям Концепции развития дополнительного образования детей, которая провозглашает в числе приоритетных задач обновление содержания и методов обучения и использование возможностей дополнительного образования для повышения качества осво-

ения основных общеобразовательных программ [6].

Начало XXI в. стало эпохой глобальных изменений в обучении иностранным языкам: введение машинного обучения, ставшего возможным благодаря доступности персональных компьютеров, а затем смартфонов, распространение дистанционного и смешанного обучения, разработка и внедрение онлайн-курсов, использование различных платформ – все эти современные вызовы были продолжены выходом на рынок 30 ноября 2022 г. чат-бота ChatGPT-3, разработанного компанией OpenAI и основанного на технологии искусственного интеллекта. Широкий спектр возможностей искусственного интеллекта (поиск информации по запросу, создание связанных текстов на разные темы и генерация изображений), о преимуществах и опасностях которого исследователи предупреждали еще до начала массового использования продукта (см. напр.: [14, p. 113–118]), начал активно использоваться с образовательными целями: прежде всего, как инструмент для выполнения учащимися домашних заданий. Реакция академического сообщества не заставила себя ждать: в последние два года появились многочисленные публикации, в которых поднимались следующие проблемы: различные этические аспекты использования ИИ в образовании [9, с. 11], феномен *академической GPT-непорядочности* [3, с. 8], методы борьбы с этим новым видом академического мошенничества [5, с. 363], оценивались преимущества и возможности применения нейросетей в преподавании различных предметов, в том числе английского языка, в высших учебных заведениях. Авторы статей единодушно соглашались, что использование ИИ позволяет персонализировать процесс

обучения, помогает педагогу в решении рутинных задач: разработке дополнительных упражнений по изучаемой грамматике, генерация базового словаря по заданной теме, создание вопросов для обсуждения к аутентичным текстам, генерация текстов с заданной лексикой и упражнений к ним (см. [1; 4; 8]). В части публикаций авторы делились практическим опытом интеграции нейросетей в обучение видам речевой деятельности: говорению [13, с. 217–218] и письму [2, с. 238–239]. Следует отметить, что предлагаемые разработки были созданы преподавателями высших учебных заведений и рассчитаны на студентов, имеющих достаточно высокий уровень знания английского языка и опыт работы с ИИ, поэтому далеко не все предложения и идеи могут быть реализованы с обучающимися даже старшего школьного возраста.

Методисты системы дополнительного образования, со своей стороны, дали общие рекомендации по использованию различных нейросетей в работе педагогов разных направленностей: генерация изображений и видео, создание текстов [7], и описали возможности популярных онлайн-платформ и чат-ботов в том числе для преподавания английского языка [12, с. 2026–2028], но методических разработок, в которых освещается опыт применения чат-ботов в работе по ДООП по английскому языку, пока недостаточно, что препятствует распространению данного опыта. Этим обусловлена актуальность данной статьи, целью которой стало моделирование заданий с использованием нейросетей для проектной деятельности на занятиях по английскому языку в дополнительном образовании детей.

Предлагаемая методическая разработка развивает и дополняет упражнения, предложенные в УМК Think авторского коллектива под руководством Г. Пухты, по которому в соответствии с раз-

работанной ДООП «Английский язык для школьников. Старшее звено» [10] работают педагоги дополнительного образования ЧУ ДО «Британика». Шестиуровневый УМК предназначен для обучения подростков 13–18 лет, отличается продуманной структурой, использованием актуальной лексики, дополнен аудио- и видеоматериалами, а также цифровыми инструментами для самостоятельной работы. Выбор данного УМК был продиктован в том числе и тем, что авторы курса среди своих приоритетов отмечают не только обучение английскому языку, но и формирование у подростков критического мышления, позитивных ценностей и здоровой самооценки [16, р. 6–7]. Для обсуждения в учебнике предлагаются ситуации, волнующие подростков, например, конфликты с родителями и сиблингами [15, р. 18–19].

Мы предлагаем расширить материал УМК и предлагаемого в нем задания на ролевую игру (обсуждение с сиблингом претензий друг к другу) и предложить подросткам проект по созданию диалога с использованием нейросети. В числе задач данного проекта – выведение в речь лексики и грамматики раздела, повышение мотивации к выполнению домашних заданий (с чем подростки, обучающиеся по ДООП, зачастую испытывают сложности), обучение работе с чат-ботами (написание запроса на английском языке, поддержание диалога на заданную тему), формирование критического мышления (при оценке реплик чат-бота) и развитие эмпатии (умения представить чувства собеседника, понять его точку зрения). Проект стимулирует обучающихся к созданию письменных высказываний на изучаемом языке, цель которых приближена к реальной коммуникации: они создают текст не для получения оценки от преподавателя, а с целью донести до собеседника информацию и получить обратную связь.

В качестве подготовительного этапа подготовки проекта на занятии была организована групповая работа по созданию запроса и ведению диалога с чат-ботами (Cheevo и Replika) на основе предложенного в учебнике задания на создание диалога с заданными ролями и содержанием: "Student A: You aren't very happy with you brother or sister. He/she plays loud music when you are trying to work. He/she doesn't even keep the door closed. What else upsets you about it? You have decided to talk to him/her about it. Try and use the expression in exercise 1. Student B: You aren't very happy with you brother or sister. He/she keeps taking you clothes without asking you. He/she makes a real mess when he/she takes them from your wardrobe. What else upsets you about it? You have decided to talk to him/her about it. Try and use the expression in exercise 1" [15, p. 127–128].

Обучающиеся выбрали для себя роль Студента Б и, работая в группе, создали следующий запрос: We have to make a dialogue. Your English level is B1+. You will protect the following position. You aren't very happy with your brother or sister. He/she keeps taking your clothes without asking you. He/she makes a real mess when he/she takes them from your wardrobe. What else upsets you about this? You have decided to talk about it with him/her. You should use the following vocabulary: *make a resolution, give something up, do well, struggle with something, take something up, break a bad habit, form a good habit, change your ways*.

В результате нейросеть не понимала вводимый запрос и выдавала следующий ответ (курсивом выделено использование требуемых в соответствии с заданием лексических единиц):

Lily: Hey, can we talk for a minute? I need to discuss something that's been bothering me.

Sibling: Sure, what's up?

Lily: Well, I've been thinking about how you keep taking my clothes without asking. It really upsets me.

Sibling: Oh, I didn't think it was a big deal. I just wanted to wear them.

Lily: I understand that, but it feels like you're not respecting my things. It makes a real mess when you take them from my wardrobe. I've been trying *to form a good habit* of keeping my space organized, and this makes it difficult.

Sibling: I didn't mean to make a mess. I'll try to be more careful.

Lily: I appreciate that, but I think we need *to make a resolution*. Maybe you could ask me first before taking anything?

Sibling: That sounds fair. I can do that.

Lily: Also, I've been *struggling with my own habits* lately. I want *to give up* being annoyed all the time. I know it's not good for me.

Sibling: I get it. I'll try *to change my ways* too.

Lily: Thanks! If we both *do well*, it'll make living together much nicer. Maybe I can even *take up a new hobby* to help me relax instead of getting upset.

Sibling: That sounds great! Let's both *break our bad habits* and support each other.

Lily: Yes, let's do that! I'm glad we talked [Cheevo AI].

Данный ответ оказался неудовлетворительным, поскольку соответствовал цели задания лишь частично; нейросеть составила диалог вместо того, чтобы его поддержать, но в то же время использовала заданную лексику. Совместно с преподавателем обучающиеся проанализировали, насколько корректно было выполнено задание (были ли использованы изученные лексические единицы и отрабатываемая грамматика, удалось ли участником диалога оставаться в рамках заданных ролей) и сделали вывод о том, что необходимо задавать чат-боту уровень языка, на котором будет вестись диалог и количество предложе-

ний в каждой реплике. В ходе анализа работы учащихся с данной нейросетью было принято решение использовать Replika AI. Используя этот чат-бот, учащиеся могут создать собственного аватара, в ходе чего появляется ощущение общения с реальным человеком.

В качестве домашнего задания было сформулировано следующее задание к проекту: Your task is to make a dialogue with the use of AI Replika. In several sentences you give the AI a chosen role, write a knowledge level of English language, your role, necessary vocabulary and quantity of replies.

Пример выполненного домашнего задания (запросы обучающихся представлены без исправления ошибок):

Student: We have to make a dialogue. Your English level is B1+. You will protect the following position. You aren't very happy with your brother or sister. He/she keeps taking your clothes without asking you. He/she makes a real mess when he/she takes them from your wardrobe. What else upsets you about this? You have decided to talk about it with him/her. You should use the following vocabulary: *make a resolution, give something up, do well, struggle with something, take something up, break a bad habit, form a good habit, change your ways*.

AI: I've been *struggling with the fact* that you take my clothes without asking, it's frustrating and I think we should *make a resolution* to respect each other's belongings, maybe you could *give up taking things* without permission and ask me instead? If we both do that, we'll *do well* in keeping our space organized.

Student: Hey, I want to talk to you.

AI: I want to talk to you too, I've been meaning to bring up something that's been bothering me, about my clothes.

Student: I will start. You listen to music so loud. It bothers me from doing my work. Could you *give up this bad habit*?

AI: Yeah, listening to music loudly is a bad habit, I can *change my ways* and listen at a lower volume, how about I also *take up wearing headphones* when I'm listening to music so it doesn't disturb you?

Student: You've *made a good resolution* and decided *to form a good habit*. Could you tell me about your problem more?

AI: My problem is that you often take my clothes without asking, which upsets me, and when you do, you make a mess in my wardrobe, I wish we could *break this bad habit* and be more respectful of each other's space.

Student: Yes, let's be more tolerant to each other. I will try *to struggle with my bad habit*.

AI: I appreciate that, it means a lot to me, I think if we work together, we can *break those bad habits and form good ones*, like asking before taking something and respecting each other's space, let's *take it up* and see how it goes.

Student: What else bothers you in my behaviour?

AI: To be honest, it also bothers me that you don't clean up after yourself when you're done using my stuff, it'd be great if you could put things back where they belong after you're done with them.

Student: Ok, I got you. Could you also listen to music when I'm not at home? It annoys me because I can't concentrate and do my work well.

AI: That seems fair, I'll listen to music loudly when you're not home, and if you're working, I'll wear headphones or keep the volume low when you're around, deal?

Student: Deal. Thank you, I think we will *do well* [Replika AI].

На занятии студенты зачитали подготовленные диалоги, отметили предложения, в которых они сами и созданный ими собеседник использовали изученную лексику, получили обратную связь от преподавателя по допущенным ошибкам и обсудили сложности и преимущества составления диалога на иностранном языке с нейросетью.

Результатом проектной деятельности с использованием нейросетей стали повышение мотивации обучающихся, вывод в речь изученных лексических единиц, преодоление языкового барьера в общении на изучаемом языке, получение опыта работы с нейросетями. Тематика проекта способствовала разрешению задач развития и воспитания: развитие эмпатии, умения посмотреть на конфликтную ситуацию глазами второго участника, способствовала укреплению представлений о важности семейных ценностей и диалога для разрешения конфликтов между братьями

и сестрами, родителями и детьми.

Мы считаем, что предлагаемая методическая разработка может быть полезна как коллегам, работающим с подростками по программам дополнительного образования, так и преподающим в средних общеобразовательных и средних специальных учебных заведениях, поскольку работа над такого рода проектами может быть продолжена с использованием других тем и будет полезна обучающимся с точки зрения освоения иностранного языка и получения опыта использования современных информационных технологий.

Список источников

1. Богатова С. М., Фреze О. В. Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2024. № 3. С. 187–192.
2. Воевода Е. В., Шпынова А. И. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского языка (на примере письменных заданий) // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5 (102). С. 237–240.
3. Гаркуша Н. С., Городова Ю. С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1. С. 6–23. DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.001>
4. Евдокимова М. Г., Агамалиев Р. Т. Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2023. № 2 (38). С. 173–191. DOI: 10.24151/2409-1073-2023-2-173-191
5. Кондрахина Н. Г., Петрова О. Н. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 360 – 363.
6. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 года № 678-р Москва. URL: <https://docs.cntd.ru/document/350163313?ysclid=lbw4739y6v467334031> (дата обращения: 19.10.2024).
7. Копылова Е. В. Рекомендации для педагогических работников дополнительного образования детей: Искусственный интеллект в дополнительном образовании (по материалам Минпросвещения России) // МАOU ДО «Центр детского творчества». URL: <https://uicdt.ru/vision/single.php?id=2052> (дата обращения: 19.10.2024).
8. Лавриненко И. Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023. Т. 12, № 2. С. 18–25. DOI: 10.24412/2225-8264-2023-2-18-25
9. Панова М. С. Этика искусственного интеллекта в образовании. М.: МГИМО, 2022. 26 с.
10. Переплётова Е. Н. Английский язык для школьников. Старшее звено: дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа. Ярославль, 2020 // Портал персонифицированного дополнительного образования Ярославской области. URL: <https://yar.pfdo.ru/app/program-view/231363/> (дата обращения: 19.10.2024).

11. Список программ дополнительного образования по виду деятельности «Иностранный язык» // Портал персонафицированного дополнительного образования Ярославской области. URL: <https://yar.pfdo.ru/app/program/list?type=0&search=U2FsdlGVkXl%2FmTWlLgYvXw%2B37hxPjN2Hd16w2AGRi3J%2FxlHl543tua6no1bSowFOIx&sort=-id> (дата обращения: 19.10.2024).

12. Тимофеев И. С. Искусственный интеллект: новые перспективы в персонализации дополнительного образования подростков // Научный аспект: Педагогика. 2024. Т. 24, № 1. С. 3022–3033.

13. Шуйская Ю. В., Дроздова Е. А., Мыльцева М. В. Привлечение нейросетей к проведению дебатов на иностранном языке на продвинутом этапе обучения // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 216–218.

14. Dale R. GPT-3: What's it good for? Natural Language Engineering. № 1 (27). Cambridge, 2021. P. 113–118. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/natural-language-engineering/article/gpt3-whats-it-good-for/0E05CFE68A7AC8BF794C8ECBE28AA990> (дата обращения: 19.10.2024).

15. Think 3. Student's Book / H. Puhta, J. Stranks, P. Lewis-Jones. Cambridge University Press, 2016. 148 p.

16. Think 3. Teacher's Book / B. Hart H. Puhta, J. Stranks, P. Lewis-Jones. Cambridge University Press, 2016. 132 p.

Информация об авторах

Т. В. Тернопол – кандидат культурологии, доцент, старший методист регионального модельного центра, Институт развития образования, Ярославль, ternopoldp@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8798-1723>

А. М. Мухина – педагог дополнительного образования, Частное учреждение дополнительного образования «Британика», welimther@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4649-3265>

Information about the authors

T. V. Ternopol – Candidate of Cultural Anthropology, Associate Professor, Senior methodologist, Regional model centre, Educational Development Institute, Yaroslavl, Russia, ternopoldp@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8798-1723>

A. M. Mukhina – Additional Education Teacher, Private Institution of Additional Education “Britannica”, Yaroslavl, Russia, welimther@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4649-3265>

Статья поступила в редакцию 21.10.2024; одобрена после рецензирования 16.11.2024; принята к публикации 27.11.2024.

The article was submitted 21.10.2024; approved after reviewing 16.11.2024; accepted for publication 27.11.2024.

Научная статья

УДК 811.161.1

Элементы интенсивной методики при обучении иностранных учащихся русскому произношению

Татьяна Филипповна Терских¹¹Байкальский государственный университет, Иркутск, Россия

Аннотация. В свете коммуникативной направленности методики преподавания русского языка как иностранного в обучении произношению преобладает комплексный подход, который имеет глобальный характер, охватывая все аспекты языка (фонетический, грамматический, лексический), все уровни фонетического яруса (звуки, ритмику, интонацию), все виды речевой деятельности, взаимодействие которых учитывается на основе общности речевых механизмов, а также реализуемого в них языкового и речевого материала. Авторы обращают внимание на совершенствование фонетических курсов, которые являются необходимым звеном в развитии коммуникативной методики преподавания русского языка как иностранного. Нами были отмечены особенности сопроводительной фонетики в интенсивном курсе по научному стилю речи для студентов-иностранцев подготовительного факультета.

Ключевые слова: фонетика, обучение, произношение, артикуляция, звуки, интонация, сопроводительные курсы

Для цитирования: Терских Т. Ф. Элементы интенсивной методики при обучении иностранных учащихся русскому произношению // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 83–88.

Original article

Elements of intensive methodology in teaching Russian pronunciation to foreign students

Tatyana F. Terskikh¹¹Baikal State University, Irkutsk, Russia

Abstract. In the light of the communicative orientation of the methodology of teaching Russian as a foreign language, an integrated approach prevails in pronunciation teaching, which has a global character, covering all aspects of the language (phonetic, grammatical, lexical), all levels of the phonetic tier (sounds, rhythm, intonation), all types of speech activity, the interaction of which is taken into account on the basis of common speech mechanisms, as well as the language and speech material implemented in them. The authors pay attention to the improvement of phonetic courses, which are a necessary link in the development of communicative methods of teaching Russian as a foreign language. We have noted the peculiarities of accompanying phonetics in an intensive course on scientific style of speech for foreign students of the preparatory faculty.

Keywords: phonetics, learning, pronunciation, articulation, sounds, intonation, accompanying courses

For citation: Terskikh T. F. Elements of intensive methodology in teaching Russian pronunciation to foreign students. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 83–88. (In Russ.)

Формирование фонетического навыка требует комплексного подхода, так как это наиболее важный этап при обучении иностранных студентов произношению. «Под *слухопроизносительными навыками* понимают навыки фонемно правильного произнесения всех звуков в потоке речи, понимание всех звуков при аудировании речи других» [10].

«Показателем сформированности слухопроизносительного (фонетического) навыка является доведение указанной способности до автоматизированного (безошибочного, быстрого, стабильного) восприятия и воспроизведения» [2, с. 280].

Комплексный подход при обучении произношению диктуется специфическими задачами изучения языка в его функционировании, предполагающими необходимость функционального описания фонетической и интонационной системы русского языка и соответствующей лингвометодической его интерпретации, что далеко не полностью реализовано по отношению к различным этапам преподавания русского языка как иностранного.

Между тем «функциональная фонетика» является необходимой основой для построения фонетико-речевых курсов, совмещающей обучение произносительной стороне языка с обучением речевой деятельности в различных ее видах (говорение, аудирование, чтение) и по отношению к разным сферам общения (для начального этапа обучения это прежде всего социально-бытовая сфера, в силу чего такие курсы получили название «фонетико-разговорных»).

Типология фонетических курсов (вводный, сопроводительный, коррективный) отражает иерархию аспектных задач, но не совсем соответствует современному состоянию методики обучения русскому произношению с присутствующей ей тенденцией к совмещению аспектных задач с введением в речевое

общение (ситуативно-обусловленная речь, речевой этикет и т. д.), обучением видам речевой деятельности (особенно аудированию и чтению).

Следует отметить, что подход должен обеспечивать повышение коммуникативной значимости фонетического материала и органичное функционирование его в составе коммуникативной модели обучения для любого этапа. Это наиболее важно для продвинутого этапа, когда необходима значительная мотивация работы над произношением и соответствие уровня владения произношением требованиям формирования коммуникативных умений говорения и аудирования.

Особое значение имеет коммуникативно ориентированный комплексный подход к работе над произносительной стороной языка для интенсивных и краткосрочных форм обучения, поэтому фонетические курсы (как вводные, так и в особенности корректировочные) должны учитывать специфику соответствующих технологий обучения, что может найти наибольшее отражение прежде всего в их «разговорной, речевой» части.

Совершенствование фонетических курсов следует считать конкретным воплощением идей аспектности в новом лингвометодическом контексте.

Правильное соотношение аспектности и комплексности представляется тем исходным требованием, которое необходимо для оптимального функционирования коммуникативной обучающей модели. Приоритеты аспектных задач зависят при этом от этапа обучения (на начальном этапе эти задачи наиболее значимы, речевые контексты являются при этом необходимыми для каждого этапа, обеспечивая перенос в речь формируемых слухопроизносительных навыков, составляя важнейшие предпосылки для формирования адекватных фонетико-интонационных стереотипов.

Нами были рассмотрены особенности создания сопроводительной фонетики в интенсивном курсе по научному стилю речи для студентов-иностранцев подготовительного факультета. Для того чтобы выработать активные речевые навыки, идентичные речи носителей языка, было предложено использование устных интенсивных курсов на материале специальности, которые готовят иностранных студентов подготовительных факультетов к изучению того или иного предмета на русском языке. Непременной частью таких интенсивных курсов является сопроводительная фонетика, цель которой – совершенствовать навыки произношения студентов на лексико-грамматическом материале уроков интенсивного курса в связи с овладением ими речевыми умениями аудирования и говорения на материале научного стиля речи. Данный курс сопроводительной фонетики базируется на следующих основных принципах:

1) являясь сопроводительным курсом, он предваряет работу над лексико-грамматическим материалом, идет параллельно с ней и завершает его обработку, соответственно формируя фонетическую сторону навыков в аудировании и говорении;

2) фонетический материал организован с учетом качества и системности. Например, Н. А. Любимова указывает, что качество русского согласного звука зависит от многих факторов фонетического контекста: не только обращает внимание на ударение, характер слога и характер артикуляции соседнего звука, но и указывает на необходимость учитывать абсолютное начало, абсолютный конец и середину;

3) обучение произношению гармонично соединяет все аспекты звучащей речи: звуки, ритмику и интонацию;

4) обучение произношению ведется последовательно на всех уровнях: от слога до текста.

Особое внимание уделяется постановке и отработке гласного звука [ы] на занятиях по русскому языку как иностранному, так как большинство иностранных учащихся «произносят «ми» вместо «мы», «бить» вместо «быть» [3, с. 41–44]. На занятии необходимо объяснить, что «при произнесении гласного [ы] губы пассивны, нижняя челюсть приподнята, раствор рта узкий. Спинка языка оттягивается назад вместе с корнем и кончиком» [4, с. 39]. С целью постановки звуков нами использовалось учебное пособие М. М. Сизых «Коррективный курс русской фонетики» [8].

Важно также отметить, что в ситуации невозможности обучения офлайн были разработаны «задания, оформленные как странички из соцсети или мессенджер. Выполняя такие задания, студенты должны, например, прослушать голосовое сообщение и записать ответ, отправить в учебную группу фотографию и сделать подписи к ней, задать вопросы друг другу в групповом чате. Эти задания в отсутствие реальной языковой среды общения помогают развивать коммуникативную компетенцию учащихся, кроме того, эти «живые» упражнения повышают мотивацию к обучению у студентов» [5, с. 21].

В связи с режимом онлайн-обучения мы также использовали опыт коллег, авторов вводного фонетико-грамматического курса, создавая «видеоролики, обучающие написанию букв. Файлы содержат все собранные вместе «анимированные» и озвученные прописи, которые знакомят студентов с написанием букв русского алфавита. Посмотрев эти ролики, студент понимает, как нужно правильно писать русские буквы» [1].

При отборе фонетического материала учитываются наиболее характерные отклонения в русском произношении студентов, носителей определенной группы языков, поэтому в упражнениях сопроводительного фонетического

курса отрабатывается интонация наиболее употребительных диалогических реплик, включающих разные коммуникативные типы (повествование, вопрос, побуждение) и виды (общий вопрос, специальный вопрос, альтернативный вопрос и др.). Среди вопросительных реплик особо отрабатываются сложные вопросы, большое количество которых обусловлено интеллектуализированным характером устной научной речи, в отличие от полилога разговорно-обиходного. В связи с тем, что значительное место в полилогах занимают иностранные высказывания, являющиеся, по сути дела, монологами в диалоге, большое внимание уделяется формированию навыков синтагматического членения повествовательных предложений сложной синтаксической структуры, а также их оформлению теми или иными типами интонационных конструкций. Для обучения более сложным случаям навыков произношения нами использовалось пособие И. В. Одиной «Звуки. Ритмика. Интонация» [6]. Таким образом, при обучении произношению в фонетическом курсе РКИ нами учитывались «современные подходы к обучению иностранцев: коммуникативность, строгое дозирование информации, системность, использование грамматических моделей и речевых образцов, текстоцентричность, практическая направленность» [7, с. 4].

Дополнительно сообщаем информацию о лингвистическом прогнозе фонетических ошибок в русской речи китайских обучаемых. Порождая и воспринимая речь на изучаемом языке, студент исходит из представлений о системе его языка и искаженных ассоциацией со звуковой системой данного языка. В конечном итоге иноязычный носитель оперирует уже не звуковой системой своего языка, но еще не звуковой системой другого (неродного) языка. В этот переходный период в речи

обучающегося могут возникнуть устойчивые ошибки, которые образуют «китайский акцент». Акцент, как известно, затрагивает два аспекта речи: акустико-артикуляционный и функциональный. Данное явление мы рассматриваем как совокупность (систему) отклонений от фонетических норм русского языка, проявляющихся в русской речи китайских учащихся.

При отработке произносительных навыков основная задача – минимизация акцента. Чтобы спрогнозировать возможные ошибки, необходимо сравнить звуковые системы двух языков.

Рассматривая в общем строй согласных русского и китайского языков, можно заметить следующие отличия:

- в китайском языке не существует противопоставления согласных по глухости/звонкости;

- пары [б]-[п], [г]-[к], [д]-[т] отличаются наличием/отсутствием придыхания. Звуки каждой пары идентичны по месту образования;

- наличие в русском языке специфических звуков [р]-[р'], [ш'], [j] и др., которые затрудняют правильное произношение русских слов китайскими учащимися.

Наличие в русском языке сочетаний согласных звуков также провоцирует ошибки в произношении китайскими учащимися. Также адекватность/неадекватность речевого поведения китайского студента в процессе общения с носителем русского языка находится в зависимости от возникающих в сознании иностранного учащегося ассоциаций, обусловленных его национальной психологией. Китайские учащиеся, недостаточно знакомые с нормами интонационного оформления русской речи, могут некорректно воспринимать тип интонационной конструкции (ИК) или вообще не принимать тип интонационного ритма в свой перцептивный тезаурус из-за отсутствия благоприятной

психологической основы для осознания этого типа. На данном этапе прогноза фонетических нарушений в русской речи китайских учащихся мы не включаем моменты, связанные с особенностями национальной психологии. Для более полного изучения и прогнозирования возможных ошибок был проведен эксперимент на восприятие и воспроизведение русских согласных во всех возможных позициях. Цель эксперимента:

– определить наиболее трудные русские звуки и их сочетания как при восприятии, так и в устной речи китайских учащихся;

– выявить позиции, в которых наблюдается наибольшее количество ошибок и которые, таким образом, в силу затруднения при обучении произношению китайских учащихся требуют большего внимания в процессе отработки определенных звуков.

Учащимся было предложено написать диктант, а затем прочитать написанное. В качестве материала для эксперимента использовались слоги, слова, а также связный текст. Выбор материала зависел от того, что восприятие, дифференциация и запись слова в контексте легче, чем восприятие отдельных слов, а тем более слогов, так как в двух последних случаях ослаблен или отсутствует семантический фактор. Дальнейший процесс проведения эксперимента и его результаты мы планируем представить в следующем материале, где будет описан лингвистический прогноз фонетических нарушений в русской речи китайских учащихся, также нами будут предложены методические рекомендации по обучению иноязычных учащихся для работы с отклонениями от фонетических норм русского языка.

Список источников

1. Адаптационный дистанционный вводный фонетико-грамматический курс (ВФГК) для начинающих изучать русский язык. 2020. URL: [https://www.catalogue.irlc.msu.ru/my-methods/all/2020/adaptaczionnyij-distanczionnyij-vvodnyij-fonetiko-grammaticheskij-kurs-\(vfgk\)-dlya-nachinayushhix-izuchat-russkij-yazyik](https://www.catalogue.irlc.msu.ru/my-methods/all/2020/adaptaczionnyij-distanczionnyij-vvodnyij-fonetiko-grammaticheskij-kurs-(vfgk)-dlya-nachinayushhix-izuchat-russkij-yazyik), (дата обращения 12.09.2024).
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
3. Бакирова Л. Р. Постановка и коррекция гласных звуков [ы] на занятиях по русскому языку как иностранному // Казанская наука. 2021. № 9. С. 41–44.
4. Бочкарева Т. А. Основные сведения по фонетике современного русского языка: учеб. пособие для дистанц. обучения студ. фак. коррекционной педагогики и специальной психологии. Саратов, 2008. 66 с.
5. Вводный дистанционный фонетико-грамматический курс по РКИ «Начало»: структура, содержание, опыт преподавания // Русский язык за рубежом. 2023. № 1. С. 16.
6. Одинцова И. В. Звуки. Ритмика. Интонация. М.: Флинта, 2017. 367 с.
7. Русский язык. Вводно-фонетический курс: учебное пособие для иностр. граждан / О. А. Лебедева, Е. В. Левичева, Е. С. Ситнова. Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. 111 с.
8. Сизых М. М. Корректировочный курс русской фонетики: учеб. пособие: в 2 ч. Иркутск: Изд. дом БГУ, 2024. 223 с.
9. Технология формирования иноязычных фонетических навыков. URL: <https://studfile.net/preview/9887913/> (дата обращения 12.09.2024).

Информация об авторе

Т. Ф. Терских – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Байкальский государственный университет, tirskich@mail.ru

Information about the author

T. F. Terskikh – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Baikal State University, tirskich@mail.ru

Статья поступила в редакцию 20.10.2024; одобрена после рецензирования 16.11.2024; принята к публикации 27.11.2024.

The article was submitted 20.10.2024; approved after reviewing 16.11.2024; accepted for publication 27.11.2024.

Научная статья

УДК 378.4

Возможности использования геймификации на онлайн-платформе Genially в обучении английскому языку

Светлана Петровна Хорошилова¹, Диана Валерьевна Корогодова¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена организации процесса иноязычного обучения с применением геймификации. В последние годы наблюдается рост интереса к использованию инновационных методов обучения, таких как геймификация. Важным аспектом геймификации является использование цифровых платформ, которые предоставляют широкий спектр возможностей для реализации игровых элементов в обучении. Одной из таких платформ является Genially. В статье рассматриваются понятие «геймификация», ее элементы и преимущества использования в образовательном процессе. Также авторами описана онлайн-платформа Genially, особенности ее использования и возможности применения геймификации на данной платформе при обучении английскому языку.

Ключевые слова: геймификация, игровые элементы, цифровое обучение, образовательный процесс, английский язык, интерактивный контент, онлайн-платформа Genially

Для цитирования: Хорошилова С. П., Корогодова Д. В. Возможности использования геймификации на онлайн-платформе Genially в обучении английскому языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 89–95.

Original article

The possibilities of using gamification on the Genially online platform in English language teaching

Svetlana P. Khoroshilova¹, Diana V. Korogodova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The paper describes the possibilities of organizing the process of foreign language learning using gamification. In recent years, there has been a growing interest in using innovative learning methods such as gamification. An important aspect of gamification is the use of digital platforms that provide a wide range of opportunities for the implementation of gaming technologies in education. One of these platforms is Genially. The paper discusses the concept of “gamification”, its elements and advantages of use in the educational process. The authors also describe online platform Genially, its features and the possibility of using gamification on this platform in English language teaching.

Keywords: gamification, game elements, digital learning, educational process, English, interactive content, online platform Genially

For citation: Khoroshilova S. P., Korogodova D. V. The possibilities of using gamification on the Genially online platform in English language teaching. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 89–95. (In Russ.)

Геймификация набирает все большую популярность среди преподавателей иностранных языков. Считается, что она является эффективным способом вовлечения обучающихся и повышает их интерес к процессу обучения.

Первое определение термина «геймификация» было дано в 1980-х гг. профессором из Университета Эссекса Ричардом Бартлом. Суть определения заключалась в утверждении, что геймификация — это превращение чего-то, что не является игрой, в игру.

Идея геймификации впервые появилась в бизнес-сфере. Игровые механизмы начали внедряться для улучшения рабочих результатов и стимуляции сотрудников в работе. Геймификация получила широкое распространение, когда Себастьян Детеринг, описал его в своем исследовании как «применение элементов игрового дизайна в неигровой среде» [7, с. 10].

В области педагогики можно встретить различные трактовки данного термина, однако все они сводятся к одному — применению игровых технологий в образовательном процессе. К. М. Каппа дает следующее определение: «Геймификация – «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование» [10, с. 10].

Геймификация в образовании – это относительно новая и активно развивающаяся концепция. Она подразумевает использование азартного элемента и мотивации, присущих игровому процессу, для достижения образовательных целей.

Т. Н. Свиридова считает, что геймификация в образовательном контексте может быть описана как «мощный стимул к овладению иностранным языком и эффективный прием, помогающий превратить сложный процесс обучения в увлекательное занятие» [4, с. 56].

Исследователи выделяют два вида внедрения игры (геймификации) в об-

разовательный процесс: сквозную и точечную. Сквозная геймификация означает, что игровые элементы проходят через весь образовательный процесс, а сценарий курса «проработан схожим образом с игровым нарративом». Точечная геймификация – это метод, при котором элементы игры используются нечасто, играя второстепенную роль [2].

Важно отметить, что геймификация не похожа на игровое обучение. Геймификация подразумевает не создание полноценной игры, а лишь использование некоторых ее элементов для достижения цели.

Необходимо разобраться из чего состоит геймификация. По классификации Кевина Вербаха выделяют три категории игровых элементов, применяемых в геймификации: динамики, механики и компоненты [8].

Рассмотрим детально данную классификацию.

1. **Динамика.** Они формируют общее восприятие происходящего, устанавливают логику событий и взаимосвязи между игроками. Примеры динамики: повествование – линейное развитие событий; ограничения – пределы или неизбежные компромиссы; эмоции – чувство любопытства, конкурентоспособности, разочарования, радости; отношения – социальные взаимодействия, порождающие чувство братства и альтруизма.

2. **Механики.** Чтобы формировать игровые динамики нужно применять игровые механики. Соотношение и количество динамик и механик определяется в каждом случае исходя из учебной цели и ситуации. Приведем примеры механик в игровом процессе: вызовы, награды, ресурсы, порядок ходов, сделки.

3. **Компоненты.** Элементы игры, позволяющие реализовать механики. Участники игры непосредственно взаимодействуют именно с компонентами. Примеры компонентов: аватары, очки,

бейджи, уровни, рейтинги, квесты, сражения и битвы, виртуальные товары и валюта, бонусный контент.

Геймификация включает в себя различные элементы, которые делают процесс обучения более интерактивным и увлекательным, такие как соревнование, уровни, очки, награды и др. В рамках обучения монологу геймификация может использоваться для создания игровых ситуаций, в которых обучающиеся могут практиковать свои навыки вербальной и невербальной экспрессии [3].

При разработке заданий, построенных на принципах геймификации, необходимо определять цель. Учитель формулирует образовательную цель, в то время как для обучающихся может быть озвучена игровая цель.

Кроме того, разработка сюжета также является важным элементом. Сюжет должен быть ясным, последовательным, иметь четкое начало и конец, развиваться в конкретной обстановке и интегрировать учебный материал в сюжет. Информация в рассказе должна подаваться постепенно, иначе можно перегрузить

обучающегося и не добиться должного уровня заинтересованности.

Правила являются обязательным элементом. Они объявляются в начале урока, и обучающиеся обязуются принимать и выполнять их. Правила регулируют динамику игры и устанавливают границы, направляют обучающихся от начала до конца игры.

Геймификация имеет большие преимущества в учебной среде. Она активно привлекает использование современных цифровых средств обучения, привносит разнообразие в учебный процесс и положительно влияет на мотивацию обучающихся. Многие исследователи утверждают, что геймификация является полезной и продуктивной технологией в обучении иностранному языку. Игровые элементы помогают снизить уровень тревожности и создают условия для более открытого и свободного иноязычного общения на уроке иностранного языка.

Удобным инструментом для организации обучения на основе геймификации является онлайн-платформа Genially (рис.).

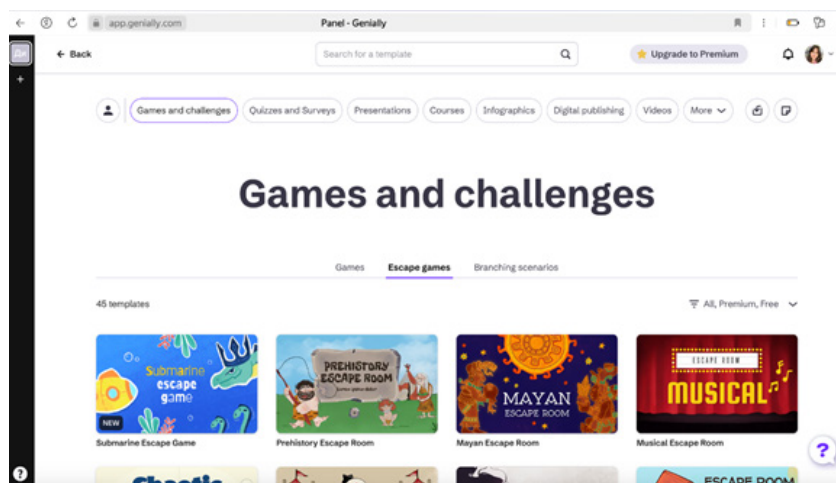


Рис. Веб-страница платформы Genially с выбором шаблонов

Платформа позволяет пользователям достаточно быстро и без лишних затрат создавать интерактивный контент,

такой как презентации, игры, квизы, иллюстрированные картинки, карты, резюме и т. д. Основной язык сервиса –

английский, однако существует возможность автоматического перевода в веб-браузерах [9].

Материалы, созданные на платформе Genially, можно легко интегрировать в другие цифровые ресурсы, например, в личный веб-сайт или оболочку Moodle [1].

Сервис предоставляет обширную коллекцию шаблонов и готовых элементов в разнообразной цветовой палитре. Поэтому создание электронных образовательных ресурсов в сервисе Genially не требует значительных усилий и особых знаний [6].

Genially предлагает следующие типы шаблонов: Games and Challenges, Quizzes and Forms, Presentations, Courses, Infographics, Digital Publishing, Videos. Стоит отметить, что данный онлайн-ресурс позволяет не только работать в уже предложенных шаблонах, но и создавать свои собственные с пустой страницы.

Раскроем немного каждый тип шаблонов на предмет возможности использования его на уроке английского языка.

Шаблон “Quizzes and Forms”. Платформа Genially предлагает инструменты для создания викторин, опросов и интерактивных заданий в данном разделе. Например, учитель может разработать игры, в которых обучающиеся отвечают на вопросы, связанные с темой урока, и за правильные ответы получают баллы.

Шаблон “Presentations”. В этой категории можно создавать интерактивные презентации. При создании продукта такого типа вы можете добавлять различные элементы, такие как изображения, видео, анимации и интерактивные кнопки, что позволяет экспериментировать со способом представления материала. Это делает презентацию более живой и интересной.

Шаблон “Courses”. Данный раздел позволяет создавать и представлять обучающие курсы, микрообучение, учебные ресурсы и школьные ресурсы. Примерами таких продуктов на уроках английского языка могут быть школьное расписание, учебное пособие, карты мира, оценочные рубрики, сравнительные таблицы, глоссарии и прочее.

Шаблон “Infographics”. Учителя могут создавать интерактивные изображения, временные рамки, диаграммы и флеш-карточки, которые отлично подходят для демонстрации тем урока или выполнения заданий.

Шаблон “Digital Publishing”. Платформа позволяет создавать брошюры, каталоги и отчеты. В образовательных целях возможно создание календарей, адвент-календарей, резюме и портфолио в данном разделе.

Шаблон “Videos” позволяет создавать интересные видео по теме урока. А после просмотра учитель может предложить обучающимся прокомментировать увиденное или ответить на вопросы по просмотренному материалу.

Шаблон “Games and Challenges”. Данная категория шаблонов позволяет легко геймифицировать учебный процесс. Шаблоны этого раздела тематически разнообразны, поэтому создание квеста не составит особого труда. Более того, в шаблонах представлены уже готовые геймификации. Такие геймификации уже имеют свою тематику, цель, содержание и сюжетные линии, а интерактивные элементы уже также продуманы авторами данной платформы. Каждый шаблон достаточно легко настраивается. Например, на платформе уже созданы цифровые комнаты с интерактивными заданиями, анимированной графикой и классными звуковыми эффектами. Поскольку в данных шаблонах уже все настроено, единственное, что нам нужно сделать, – это добавить свои собственные задания.

Здесь находятся три категории данного раздела: Games, Escape Games и Branching Scenarios. Раздел Games предлагает шаблоны таких игр, как крестики-нолики, домино, настольные игры, морской бой, шахматы, мемори и многие другие. Наиболее интересные шаблоны представлены в категории Escape rooms, так как данные геймификации привлекают своим сюжетом. В них необходимо выбраться из той или иной локации, пройти миссии или уровни и за прохождение каждого этапа игрок получает награду или прогрессирует свои знания.

Функционал шаблонов “Games and Challenges” разнообразен. Во-первых, есть возможность проводить интерактивные викторины и командные игры с таблицей лидеров. Во-вторых, можно создавать захватывающие истории, в которых обучающиеся должны будут искать подсказки и взламывать коды. И в-третьих, можно поднимать сопернический дух и мотивацию с помощью таймера обратного отсчета или секундомера, которые ограничивают время для ответов на вопросы.

Подобный сервис, как и другие, «является ценным ресурсом как для преподавателя, так и для учащихся в процессе самообучения в рамках овладения иностранными языками. За счет использования интерактивных элементов может быть решена одна из важнейших задач, стоящих перед учебными пособиями, вовлечение учащихся в активную познавательную деятельность» [5].

Методический потенциал данного сервиса достаточно разнообразен: подбор и наглядная презентация материалов в зависимости от темы модуля учебника, просмотр и обсуждение тематических видео, осуществление проектной деятельности, а также развитие творческих и интеллектуальных способностей обучающихся [4]. При помощи платформы Genially учитель

может без труда реализовать принцип наглядности в обучении. Это осуществляется благодаря огромному выбору шаблонов, которые помогают визуально презентовать учебный материал. Каждый шаблон интерактивен и приятен глазу для восприятия.

Интерактивные элементы, предлагаемые Genially, также способствуют развитию критического мышления. Обучающиеся могут анализировать и оценивать информацию, представленную в различных форматах, чтобы формировать и поддерживать собственное мнение. Например, при помощи презентаций или видео можно представить разные точки зрения на одну проблему и дать возможность обучающимся обсудить их и самим прийти определенному выводу. Таким образом у ребят можно развивать критическое мышление и принятие разных точек зрения.

Работа с Genially также позволяет обучающимся развивать навыки самопрезентации. Создавая проекты, обучающиеся учатся презентовать свою работу аудитории, что является важным аспектом развития публичного монолога. Обучающиеся могут практиковать свои навыки, выступая перед классом, и получать обратную связь от одноклассников и учителей. Это поможет им не только улучшить свои разговорные умения, но и преодолеть страх публичных выступлений.

Важно отметить, что Genially дает возможность организовывать групповую работу обучающихся. Ребята могут работать над групповыми проектами и таким образом развивать в себе ориентиры на сотрудничество, взаимоуважение, создание командного духа. Во время работы они учатся делиться идеями, обсуждать и критиковать работу друг друга, что является важной частью развития их вербальных и невербальных способностей.

Использование платформы разнообразит упражнения для отработки учебного материала и уроки, делает их более динамичными и запоминающимися, а также дает возможность создавать задания на развитие всех видов речевой деятельности.

Таким образом, мы рассмотрели понятие «геймификация», разобрали типы геймификации, описали существующие элементы геймификации, которые можно использовать при разработке заданий на ее основе. Мы также проанализировали возможности платформы Genially

для внедрения на уроках английского языка. Использование на уроках платформы Genially имеет большое количество преимуществ, которые мы описали в данной работе. Сервис Genially отвечает всем требованиям, предъявляемым к созданию современного образовательного контента. На наш взгляд, онлайн-платформа Genially может активно применяться в процессе обучения английскому языку, создавая благоприятные условия для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся с применением геймификации.

Список источников

1. Бидикина Е. В. Реализация дидактических принципов К. Д. Ушинского на уроках английского языка // Народное образование Якутии. 2023. № 2 (127). С. 18–20.
2. Дубаков А. В. Геймификация в условиях методической подготовки будущих учителей иностранного языка // Вестник Череповецкого государственного университета. 2023. № 5 (116). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-usloviyah-metodicheskoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 31.10.2024).
3. Попова С. В., Перницкий И. А. Цифровые технологии в иноязычном школьном образовании // Наука и образование. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-inoyazychnom-shkolnom-obrazovanii> (дата обращения: 17.09.2024).
4. Свиридова Т. Н. Геймификация в обучении иностранному языку // Наука современности: проблемы и решения: сб. науч. трудов. М.: Перо, 2019. С. 54–56.
5. Тбоева З. Э. Возможности применения инновационных технологий в обучении иностранным языкам в школе // Современные технологии в образовании. 2019. № 19. С. 200–205.
6. Ягудина М. С., Тернова Л. Н. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. № XIII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 17.07.2024).
7. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: Defining “gamification” // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. 2011. P. 9–15. ACM. DOI: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
8. EduTech информационно-аналитический журнал. URL: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/9a0/EduTech_40_web_2.pdf (дата обращения: 13.10.2024).
9. Genially. URL: <https://genial.ly/> (дата обращения: 13.09.2024).
10. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer. 2012. 336 p.

Информация об авторах

С. П. Хорошилова – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, svx69@mail.ru

Д. В. Корогодова – магистрант 3 года обучения, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, diana.nug@mail.ru

Information about the authors

S. P. Khoroshilova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, cvx69@mail.ru

D. V. Korogodova – 3d year Postgraduate Student, the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, diana.nug@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12.11.2024; одобрена после рецензирования 16.12.2024; принята к публикации 17.12.2024.

The article was submitted 12.11.2024; approved after reviewing 16.12.2024; accepted for publication 17.12.2024.

Научная статья

УДК 378.147

Психолого-педагогические условия обучения студентов профессиональной межкультурной коммуникации на втором иностранном языке

*Ольга Александровна Задорова*¹¹Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), Долгопрудный, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются важность психолого-педагогических условий в образовательном процессе и их влияние на успешность обучения профессиональной межкультурной коммуникации на иностранном языке. Автор подчеркивает, что психолого-педагогические условия включают в себя внутренние и внешние элементы, такие как профессиональная компетентность преподавателя, создание аутентичной образовательной среды, мотивация студентов и развитие их когнитивных механизмов. Ключевую роль играет наличие аксиологического компонента, воздействующего на личностное развитие студентов. Создание благоприятных психолого-педагогических условий и использование инновационных методов и технологий обучения способствуют эффективному образовательному процессу, повышая мотивацию студентов к овладению новыми профессиональными навыками в процессе межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: методика преподавания второго иностранного языка, профессиональная межкультурная коммуникация, психолого-педагогические условия, мотивация, когнитивные механизмы, аксиологический компонент

Для цитирования: Задорова О. А. Психолого-педагогические условия обучения студентов профессиональной межкультурной коммуникации на втором иностранном языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 96–101.

Original article

Psychological and pedagogical conditions for teaching students professional intercultural communication in a second foreign language

*Olga A. Zadorova*¹¹Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), Dolgoprudny, Russia

Abstract. The article examines the importance of psychological and pedagogical conditions in the educational process and their impact on teaching professional intercultural communication in a foreign language. The author emphasizes that psychological and pedagogical conditions include internal and external elements, such as professional competence of the teacher, authentic educational environment, motivation of students and development of their cognitive mechanisms. The key role is given to the axiological component that affects the personal development of students. The creation of favorable psychological and pedagogical conditions and the use of innovative teaching methods and technologies contributes to an effective educational process, increasing the motivation of students to master new professional skills in the process of intercultural communication.

Keywords: methods of teaching a second foreign language, professional intercultural communication, psychological and pedagogical conditions, motivation, cognitive mechanisms, axiological component

© Задорова О. А., 2025

For citation: Zadorova O. A. Psychological and pedagogical conditions for teaching students professional intercultural communication in a second foreign language. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 96–101. (In Russ.)

Вопросы повышения эффективности образовательного процесса остаются актуальными для многих современных исследований в области педагогики и лингводидактики. Психолого-педагогические условия являются одним из аспектов, оказывающих существенное влияние на обучение. Выявлению и обоснованию психолого-педагогических условий посвящены работы отечественных и зарубежных исследователей: Р. А. Данилина [4], Е. Н. Ореховой [8], И. А. Пушкаревой [10], J. Valencia, K. Michelson [12].

Автор данной статьи сделал попытку выделить и обосновать психолого-педагогические условия обучения, которые играют существенную роль в обучении профессиональной межкультурной коммуникации на втором иностранном языке в неязыковом вузе. Исследование осуществлялось нами путем постановки и решения двух задач. Во-первых, уточнить понятия «условия» и «психолого-педагогические условия». Во-вторых, выделить и описать условия обучения студентов профессиональной межкультурной коммуникации при изучении второго иностранного языка.

Психологи и педагоги, определяя понятие «условия», как правило, раскрывают его через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [7, с. 270–271; 9, с. 36]. Отметим тот факт, что влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты [5, с. 9].

В работах встречаются разные термины, относящиеся к педагогическим условиям, такие как дидактические условия [8], организационно-педагогические [2], психолого-педагогические [6].

Мы в свою очередь придерживаемся термина «психолого-педагогические условия», рассматривая их как компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующий реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих эффективность процесса обучения и действующих в рамках конкретной образовательной среды. Отметим, что определяющей функцией психолого-педагогических условий является наличие аксиологического компонента в содержании обучения, воздействующей на личностное воспитание и развитие субъектов педагогической системы.

Проектируя модель обучения профессиональной межкультурной коммуникации студентов, изучающих несколько иностранных языков, мы выделили следующие психолого-педагогические условия.

1) профессиональная компетентность преподавателя:

- наличие у преподавателя поликультурной и полилингвальной компетенции;

- наличие у преподавателя методической компетенции «взаимосвязанного» обучения нескольким иностранным языкам;

- междисциплинарные знания (знание преподавателем профессиональных особенностей коммуникации в сфере специализации студентов).

2) создание аутентичной образовательной среды;

3) формирование у студентов мотивации к овладению профессиональными речеповеденческими стратегиями на иностранных языках;

4) развитие когнитивных механизмов у студентов, обеспечивающих осознанное сопоставление речеповеденческих стратегий разных лингвокультур.

Остановимся более подробно на обозначенных пунктах. **Профессиональную компетентность** преподавателя можно определить как «информационный багаж, психологическое новообразование личности включает совокупность знаний, умений и компетенций, присвоенных им в личный опыт» [3, с. 102]. **Поликультурная и полилингвальная компетенции** являются компонентами профессиональной компетентности и представляют собой совокупность знаний лингвистического и культуроведческого характера на двух и более иностранных языках, понимание закономерностей контактирования нескольких языков и культур, и их взаимовлияние. Это также умение прогнозировать процесс усвоения студентами нового языка, использование принципа опоры на другие языки и механизмы трансференции, что реализует принцип интенсификации процесса обучения второму иностранному языку и культуре.

В процессе учебного занятия происходит диалог культур «через призму индивидуальных культур преподавателя и студента» [11, с. 164]. Преподаватель выступает в роли медиатора между обучающимися и иноязычной культурой, которая для них является некой абстракцией в условиях учебного класса. Поликультурная компетенция преподавателя во многом определяет точность передачи обучающимся иноязычных культурных образцов без неосознанной трансляции норм родной культуры.

Для преподавателя важно **владение комплексом междисциплинарных знаний**, которые позволят ему моделировать процесс профессиональной межкультурной коммуникации в сфере специализации студентов, создавать **аутентичную образовательную сре-**

ду в соответствии с закономерностями реального общения, что предполагает приоритетность прагматического компонента над формой.

Направляющая роль преподавателя заключается также в **стимулировании у студентов интереса и мотивировании** к формированию профессиональной межкультурной компетенции. Составляющими процесса формирования мотивации является **эмоциональный фон**, по словам А. Н. Леонтьева, именно положительные эмоции создают устойчивый интерес к деятельности.

Расширяя репертуар речеповеденческих стратегий и тактик на иностранных языках, студенты развивают и свою коммуникативную личность в рамках родной культуры, что, несомненно, является эмоционально насыщенным процессом.

В структуре профессиональной компетенции преподавателя нельзя не отметить его **методическую компетенцию** «взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам» [1], что означает необходимость перехода от изолированного обучения двум иностранным языкам к взаимосвязанному обучению и формированию у студентов многоязычной коммуникативной компетенции.

Следующим важным условием обучения является **развитие когнитивных механизмов** у студентов. Задействованные в разработанной автором технологии методы и приемы направлены на развитие механизмов сопоставления, контрастирования, анализа, дифференциации и трансформации. Система новых знаний строится на фундаменте уже приобретенных студентами знаний, умений и навыков в процессе изучения первого иностранного языка и дисциплин по специальности. Нам представляется важным на занятиях вторым иностранным языком использовать приемы поиска сходных и отличных явле-

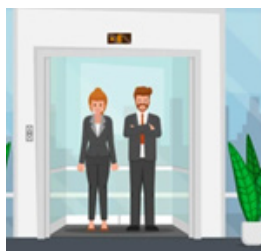
ний в разных языках и реализовывать принцип преемственности в обучении.

Проиллюстрируем сказанное примерами заданий, которые используются

автором на занятиях немецким языком при работе со студентами высшего образовательного учреждения (рис. 1, 2).

Schauen Sie sich die Bilder an und sagen Sie, in welchen Situationen es üblich ist, Fremde in Russland, in Deutschland und in England zu begrüßen?

A:



C:



B:



D:



Рис. 1. Пример задания когнитивного этапа из урока «Приветствие и Знакомство»

Это задание предлагается студентам на первом (когнитивном) этапе обучения речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации. Когнитивный этап обращается к знаниям, опыту студентов, приобретенному в родной и первой иноязычной лингвокультуре. Реализуется принцип опоры, так как собственный опыт обучающихся является базой для осознанного проведения параллелей и положительной трансференции речеповеденческих стратегий, усвоенных на одном языке, на другой язык.

Пример задания из второго этапа обучения (рис. 2).

Студентам предлагается найти русские и английские соответствия не-

мецким речевым формулам для реализации речеповеденческой тактики «Благодарность». Затем происходит совместное обсуждение сходств и различий в коммуникативном поведении представителей данных лингвокультур. Определяется специфика, которую необходимо учитывать в ситуациях межкультурной коммуникации (например, отсутствие эквивалента или неполная эквивалентность на лексическом уровне, частотность использования речеповеденческой стратегии, особенности языковой реализации, как смягчение, предпочтение косвенным речевым актам, имплицитность и пр.). Сравнение вербальных речеповеденческих тактик осуществляется на основе информации,

полученной студентами на первом этапе, а также на основе их знаний в сфере профессиональной межкультурной ком-

муникации, полученных в процессе изучения первого иностранного языка.

Vergleichen Sie das verbal Benehmen der Deutschen mit dem Benehmen der Engländer und der Russen, schreiben Sie typische Redemittel in die Tabelle.

Сравните вербальное поведение немцев с поведением англичан и русских, запишите типичные фразы в таблицу.

Danken	die Deutschen	die Engländer	die Russen
	Dank! Vielen Dank! Ich danke Ihnen für... Ich bedanke mich bei Ihnen für... Ich bin Ihnen dankbar. Darf ich Ihnen meinen Dank dafür aussprechen, dass... Ich möchte Ihnen meinen Dank dafür aussprechen, dass... Tausend Dank!		
	Reaktion auf Dankbarkeit Bitte! Bitte sehr (schön). Gerne! Nicht der Rede wert! Nichts zu danken! Keine Ursache! Gern getan (gemacht). Aber ich bitte Sie! Ich danke Ihnen ebenfalls. Immer wieder gerne! Ganz zu Ihren Diensten! Passt schon!		

Рис. 2. Пример задания репродуктивно-продуктивного этапа из урока «Благодарность»

В заключение отметим, что обучение студентов профессиональной межкультурной коммуникации предполагает учет большого многообразия факторов. Нами были рассмотрены лишь некоторые из них: психолого-педагогические условия. Поликультурная и полилингвальная компетентности преподавателя,

методическая компетенция «взаимосвязанного» обучения иностранным языкам, владение междисциплинарными знаниями, формирование когнитивных механизмов и мотивации у студентов выделены нами на основе учета особенностей обучения второму иностранному языку в неязыковом вузе.

Список источников

1. Барышников Н. В., Вартаков А. В. Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2018. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-mnogoyazychiya-komponenty-professionalnoy-podgotovki-k-postanovke-voprosa> (дата обращения: 03.09.2024).

2. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. М.: Владос, 2004. 357 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. 8-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2015. 363 с.
4. Данилин Р. А. Педагогические условия обучения иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 189. С. 79–86. DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-189-79-86>
5. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия "педагогические условия": сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.
6. Лысенко А. В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2005. 203 с.
7. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. Ч. 2. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 352 с.
8. Орехова Е. Н. Межкультурная коммуникация как основа эффективного обучения иностранным языкам // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 168–174. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-168-174>
9. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк. 2004. 512 с.
10. Пушкарёва И. А. Педагогические условия организации работы с профессионально ориентированным текстом в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18, № 1. С. 71–86. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.1.6>
11. Черничкина Е. К., Лунева О. В. Культурная составляющая коммуникативной компетенции // Грани познания. 2015. № 8 (42). С. 163–165.
12. Valencia J., Michelson K. A design perspective on intercultural communication in second/foreign language education // Journal of International and Intercultural Communication. 2022. № 16. P. 399–418. DOI: <https://doi.org/10.1080/17513057.2022.2066152>

Информация об авторе

О. А. Задорова – преподаватель департамента иностранных языков, Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), ozadorova@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7508-8794>

Information about the author

O. A. Zadorova – Lecturer of the Department of Foreign Languages, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), ozadorova@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7508-8794>

Статья поступила в редакцию 16.10.2024; одобрена после рецензирования 06.11.2024; принята к публикации 17.11.2024.

The article was submitted 16.10.2024; approved after reviewing 06.11.2024; accepted for publication 17.11.2024.

Научная статья

УДК 808.5

Виртуальный учебный комплекс “Digital classroom” как эффективное средство повышения мотивации учащихся 2–5 классов к изучению английского языка

Оксана Владимировна Рябошапка¹, Елена Анатольевна Скударнова²

¹Гимназия «Краснообская», Краснообск, Россия

²Средняя общеобразовательная школа № 80, Новосибирск, Россия

Аннотация. Современное обучение претерпевает значительные изменения, что выражается в смене формата взаимодействия между учеником и учителем, в повышенных требованиях к организации образовательного процесса и внедрении новых концепций обучения. На первое место выходит активное обучение, что предполагает максимальную вовлеченность учеников в образовательный процесс. Интеграция информационных технологий в учебный процесс также играет положительную роль в сохранении и повышении мотивации к обучению в целом и изучению английского языка в частности.

Ключевые слова: мотивация, активное обучение, модель наставничества «ученик-ученик», языковая компетенция, интеграция, информационные технологии

Для цитирования: Рябошапка О. В., Скударнова Е. А. Виртуальный учебный комплекс “Digital classroom” как средство повышения мотивации учащихся 2–5 классов к изучению английского языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 102–110.

Original article

The “Digital classroom” virtual learning complex as an efficient means of increasing motivation of pupils in Grades 2–5 to learn English

Oksana V. Ryaboshapko¹, Elena A. Skudarnova²

¹Krasnoobskaya Gymnasia, Krasnoobsk, Russia

²Secondary general education school No. 80, Novosibirsk, Russia

Abstract. Modern learning and teaching are undergoing significant changes, which are expressed in the change of the format of interaction between a student and a teacher, in the increased requirements for the organization of the educational process and the introduction of new learning concepts. Active learning comes to the forefront, which implies maximum involvement of students in the educational process. The integration of information technologies into the learning process also has a positive role in maintaining and increasing motivation for learning in general and for learning English in particular.

Keywords: motivation, active learning, student-teacher mentoring model, language competence, integration, information technology

For citation: Ryaboshapko O. V., Skudarnova E. A. The “Digital classroom” virtual learning complex as an efficient means of increasing motivation of pupils in Grades 2–5 to learn English. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 1, pp. 102–110. (In Russ.)

В настоящее время в России происходит существенная трансформация системы образования, что сопровождается значимыми изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям и способствовать гармоничному вхождению учащихся в информационное общество [8; 9].

В силу вышесказанного целью данной работы является повышение мотивации за счет интеграции информационных технологий в процесс обучения. Мы предполагаем, что интегрированный подход и активное участие учеников в процессе обучения помогут повысить уровень заинтересованности в изучении английского языка.

Для достижения поставленной цели был сформулирован следующий круг задач:

1) вовлечь учащихся в процесс активного обучения посредством модели наставничества «ученик – ученик» для создания комплекса мультимедийных упражнений на английском языке;

2) использовать виртуальный учебный комплекс “Digital classroom” для совершенствования языковых и коммуникативных компетенций;

3) повысить эффективность образовательной деятельности за счет интеграции информационных технологий в процесс обучения.

Интересы учащихся в настоящее время очень тесно связаны с развитием и применением информационных технологий. Любую дисциплину можно сделать интересной для учеников, если позволить им изучать ее посредством использования цифровых ресурсов. Электронное пособие является актуальным ресурсом для обучающихся разных возрастов, степеней и уровней образования [3]. На сегодняшний день

существует множество сайтов и образовательных платформ с уже готовыми упражнениями, которые можно использовать как на уроках, так и в качестве домашнего задания. Но не всегда то, что интересно для учителя, вызывает восторг у его учеников. Мы предлагаем использовать мультимедийные задания, созданные самими учащимися. Для реализации данной задачи требуется интеграция двух предметов: английского языка и информатики. Конечным результатом данной работы является создание виртуального учебного комплекса “Digital classroom”, посредством которого ученики смогут не только развивать отдельные коммуникативные умения, но и совершенствовать языковую компетенцию в целом.

Участвуя в создании мультимедийных упражнений для виртуального учебного комплекса “Digital classroom”, ученики проявляют свою активную позицию в обучении. Активным называют такое обучение, в котором деятельность учащегося имеет продуктивный, творческий, поисковый характер. Успешность и заинтересованность учеников прямо пропорциональна степени их активного участия в процессе обучения. В активном обучении учащийся вовлечен в процесс как активный полноправный участник. А учитель выступает не столько в роли «источника знаний», сколько в качестве наставника, тьютора или консультанта в процессе поиска учащимся этих знаний [5, с. 15]. Создавая упражнения на основе изученной лексики и грамматики, ученики сами становятся учителями для своих одноклассников и сверстников. Таким образом, реализуется модель наставничества «ученик – ученик», которая входит в целевую модель наставничества, рекомендованную для реализации на национальном уровне [4].

В зарубежной методической литературе такой формат взаимодействия уча-

щихся известен как “peer tutoring” или “P2P” обучение [11]. P2P (от англ. peer-to-peer, в переводе «равный равному») является одним из способов обучения, при котором более опытный ученик делится знаниями с менее опытным [10]. Основой образовательного процесса являются равноправие и взаимный рост. Ученик, который хорошо разбирается в предмете, объясняет своим одноклассникам, как решить сложную задачу, при этом он сам повторяет материал и формирует собственную базу знаний. Это типичный пример P2P обучения. Ученик, который объясняет материал, сам все больше и больше вовлекается в процесс обучения.

Активное обучение предполагает не только получение знаний, но и формирование навыков. В том числе метапредметных, например, умения планировать свою деятельность и работать в команде, творчески мыслить и подводить результаты своей проделанной работы. А концепцию взаимного обучения также можно рассматривать как один из инструментов формирования критического мышления [1]. В ходе работы по обмену опытом повышается мотивация и вовлеченность участников, улучшаются навыки рефлексии, саморефлексии и кооперации. Если говорить о детском образовании, то применение активных методов обучения в школе еще и прививает детям навыки самостоятельного обучения, которые понадобятся в течение всей жизни.

Кроме метапредметных навыков, развиваются и межпредметные связи. Создание данного виртуального учебного комплекса “Digital classroom” невозможно без знаний в области программирования. Задания для закрепления лексики и грамматики, а также развития коммуникативных навыков создаются посредством самого простого языка программирования Scratch [2], но они не менее эффективны, чем упражнения,

созданные профессионалами. Таким образом, учащиеся на реальном примере видят, что все знания, полученные в школе по основам программирования [7], могут в любой момент пригодиться в жизни.

Данный комплекс является ярким примером разнообразных упражнений, направленных на отработку различных видов деятельности и аспектов английского языка. Вся работа построена через игру. Игры разнообразят процесс обучения, наполняют жизнь обучающихся радостными переживаниями, эмоционально обогащают их, формируют атмосферу успеха, создают хорошее настроение и в то же время помогают выучить английский язык.

“Digital classroom” – это виртуальный комплекс, которым могут воспользоваться не только учителя для повышения мотивации учащихся 2–5 классов, но и родители для самообучения и проверки/контроля знаний детей.

Комплекс построен на основе материала, изучаемого в пятом классе [6], но он может быть частично использован уже учащимися 2–4 классов, так как некоторые темы и представленный в играх грамматический материал начинают изучать в начальной школе. Каждая игра состоит из теоретической и практической части. Сначала теория и практика были объединены в одной игре, позже мы для удобства их разделили. Прослушав теорию, учащиеся могут выполнить три задания разной сложности или только первое, если материал еще кажется сложным. У нас есть упражнения на развитие навыков письма и аудирования. Также они дают возможность совершенствовать лексико-грамматические навыки.

Рассмотрим некоторые примеры данных заданий.

1. Языковые (некоммуникативные) (рис. 1–9):

а) лексические (vocabulary);

(теоретическая часть – презентация словарного запаса)

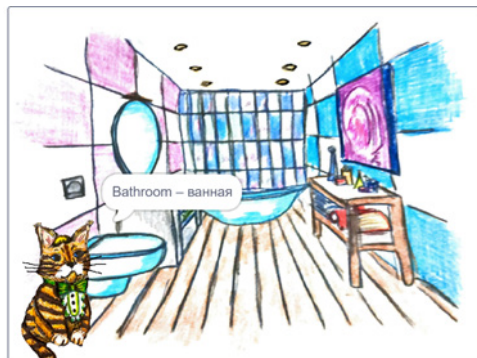


Рис. 1. Игра «Места в доме и квартире»

б) грамматические (grammar);

Задание. Вставь правильную форму глагола to be.



Рис. 2. Игра «Глагол to be»

в) лексико-грамматические (vocabulary and grammar);

Задание. Посмотри на картинку и согласишься или не согласишься с утверждением (ответ “Yes” или “No”).



Рис. 3. Игра по теме «Предлоги места и вещи в комнате».

г) совершенствование правописания (spelling);

Задание. В ответе напиши слово полностью (What color are the pens? Какого цвета ручки?)



Рис. 4. Игра по теме «Цвета»

или

Задание. Вставь пропущенную букву (буквы)

Задание. Напиши слово полностью

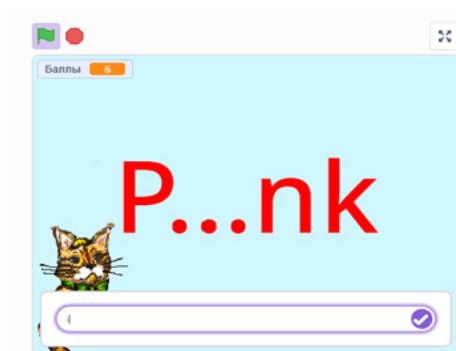


Рис. 5. Игра по теме «Цвета»

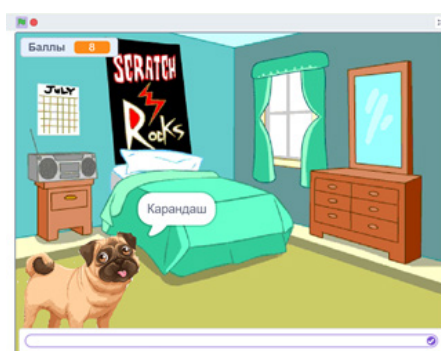


Рис. 6. Игра по теме «Школа»



Рис. 7. Игра по теме «Время»

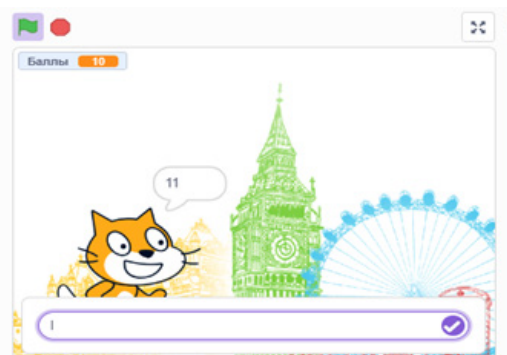


Рис. 8. Игра «Счет от 1 до 10»

д) фонетические.

Задание. Послушай и выбери вариант нужного ответа.

Рис. 9. Игра по теме «Цвета»

2. Речевые (коммуникативные) (рис. 10):

а) развитие навыков аудирования (listening);

Задание. Послушай и выбери правильный ответ (Where is the floor lamp?)



Рис. 10. Игра по теме «Предлоги места и вещи в комнате»

Все упражнения очень красочные и сопровождаются обратной связью, то есть ученики сразу понимают, правильно дали ответ или нет. Герои и частично фоны созданы самими ребятами, что делает упражнения еще более привлекательными. Дети сами решали, какие упражнения будут присутствовать в игре и какова будет их сложность. Таким образом мы хотели сделать контекст максимально интересным для учащихся.

По мере создания комплекса, мы стали апробировать его с учащимися 2–3 классов. Дети выполняли задания в классе, а также им было предложено некоторые сделать дома. Получив обратную связь, мы постарались учесть замечания и рекомендации в следующих играх (рис. 11–13).

Отзывы

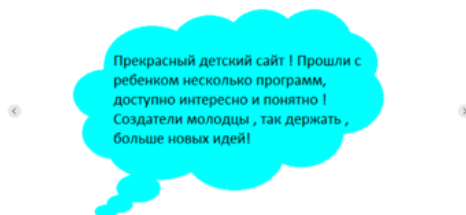


Рис. 11. Отзыв 1

Отзывы

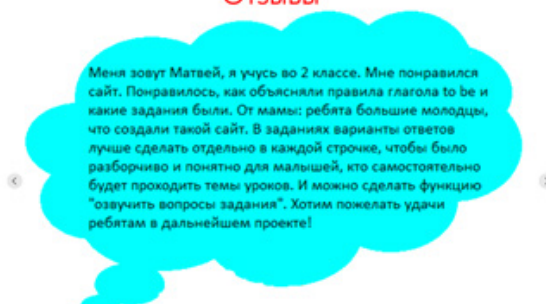


Рис. 12. Отзыв 2

Отзывы

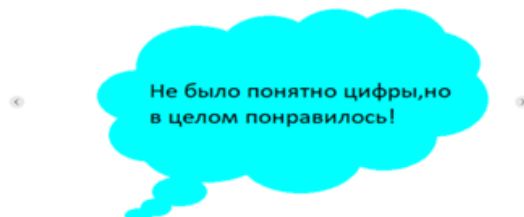


Рис. 13. Отзыв 3

Идея создания виртуального учебного комплекса возникла только в начале 2023/24 учебного года и полноценно осуществить задуманное мы сможем в течение нескольких лет целенаправленного использования данного вида деятельности. Но тем не менее уже есть положительные результаты:

- доступность для большой аудитории (совершенно бесплатно);
- удобный интерфейс;

- красочность и привлекательность контента;
- разнообразные по содержанию и разноуровневые задания;
- наличие теории и практики в одной игре;
- возможность множественного повторения учебного материала;
- осознание учащимися значимости своей роли при создании игр для собственного образования;

- при разработке упражнений дети многократно повторяют и закрепляют лексико-грамматический материал, что дает им возможность безошибочно пользоваться им в дальнейшем;
 - рост мотивации и саморазвития обучающихся.
- Таким образом, мы видим, что данный методический ресурс эффективен.

Список источников

1. Воронаева Е. В. Использование концепции взаимного обучения (per-to-peer) при формировании критического мышления подростков на онлайн-уроках иностранного языка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kontseptsii-vzaimnogo-obucheniya-peer-to-peer-pri-formirovanii-kriticheskogo-myshleniya-podrostkov-na-onlayn-urokah/viewer> (дата обращения: 07.08.2024).
2. Голиков Д. В. Scratch 3 для юных программистов: учеб. пособие. СПб.: БХВ-Петербург, 2020. 168 с.
3. Дудина, Е. А. Электронное учебное пособие как средство организации самостоятельной работы магистрантов педагогического вуза по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» // Технологии в образовании: Материалы научно-методической интернет-конференции (Новосибирск, 20–25 мая 2016 г.). Новосибирск: Сибирский университет потребительской кооперации, 2016. С. 55–60.
4. Методология (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным образовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом обучающимися. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b014f0f434e770efe527956bdb272a38/download/2649> (дата обращения 01.10.2024).
5. Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В. Наставничество: эффективная форма обучения: информационно-метод. материалы. 2-е изд., доп., перераб. Казань: ИРО РТ, 2020. 53 с.
6. Рабочая программа учебного предмета «Иностранный язык (английский)» для основного общего образования (приложение к ООП ООО, утвержденной приказом от 31.08.2021 № 107-од). URL: <https://gimnasiakrbsk.site.ru/sveden/files/0f353d3f026e6e0b476e13389e853380.pdf> (дата обращения: 14.10.2023).
7. Рабочая программа учебного предмета «Информатика» для основного общего образования (приложение к ООП ООО, утвержденной приказом №107-од от 31.08.2021). URL: <https://gimnasiakrbsk.site.ru/sveden/files/2c6596a8f50b8ace6268c86b0b37aca9.pdf> (дата обращения: 14.10.2023).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: одобрен решением от 7 декабря 2022 г. № 568. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/ (дата обращения: 14.11.2023).
9. Федеральная образовательная программа основного общего образования (Утверждена приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 под № 370). URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/ (дата обращения: 14.11.2023).
10. Федорова Л. С. Детское наставничество на уроках английского. URL: <https://multiurok.ru/files/detskoe-nastavnichestvo-na-urokakh-angliiskogo-iaz.html> (дата обращения: 15.10.2024).
11. Using Peer Tutoring to Facilitate Access. 2004. URL: <http://www.readingrockets.org/article/using-peer-tutoring-facilitate-access> (дата обращения: 15.09.2024).

Информация об авторах

О. В. Рябошапко – учитель английского языка, Гимназия «Краснообская», Краснообск, Новосибирская область, rov1976@list.ru

Е. А. Скударнова – учитель математики и информатики, Средняя общеобразовательная школа № 80, Новосибирск, seal74@mail.ru

Information about the authors

O. V. Ryaboshapko – English teacher, Krasnoobskaya Gymnasium, Novosibirsk region, rov1976@list.ru

E. A. Skudarnova – Teacher of Mathematics and ICT, Secondary general education school № 80, Novosibirsk, sea174@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.10.2024; одобрена после рецензирования 27.11.2024; принята к публикации 28.11.2024.

The article was submitted 17.10.2024; approved after reviewing 27.11.2024; accepted for publication 28.11.2024.

Научная статья

УДК 821.111 + 378.016

Анализ потребностей студентов IT-специальностей на занятиях по английскому языку для специальных целей

Мария Витальевна Цытович¹, Хажар Тахсин Садик¹

¹Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Россия

Аннотация. На занятиях по английскому языку для специальных целей (ESP) анализ потребностей (NA) является одной из основных составляющих; он может определить конкретные языковые навыки и компетенции, необходимые студентам для эффективного удовлетворения языковых потребностей в их профессиональных областях. Несмотря на растущую важность ESP, еще многое предстоит узнать об уникальных потребностях и предпочтениях студентов технических специальностей в отношении языковой подготовки, особенно в таких быстро развивающихся областях, как информационные технологии. Целью данного исследования является определение проблем владения языком, с которыми столкнулись студенты IT-специальностей. Мы провели онлайн-опрос, включавший 13 вопросов для 38 студентов IT-специальностей (17 магистрантов и 21 студент бакалавриата) на констатирующем этапе исследования. Вопросы опроса касались трех категорий: отношение студентов к ESP, потребности и проблемы, связанные с языковыми навыками, а также с компонентами учебной программы. По полученным результатам можно сделать вывод, что студенты отдали предпочтение навыкам чтения и аудирования для будущей профессиональной деятельности, а основные проблемы у них связаны с навыками аудирования и говорения. Кроме того, хотя студенты признали важность ESP в программе подготовки, они оценили курс ESP как недостаточно интересный и согласились с тем, что он не полностью соответствует требованиям образовательной программы. Кроме того, студенты выбрали техническое письмо и работу с документацией по программному обеспечению в качестве важных аспектов курса. Одновременная работа и практическая работа являются наиболее эффективными методами обучения, по мнению студентов. Предпочтение отдается работе с видеоматериалами, использованию мобильных устройств и изучению реальных примеров на занятиях. Авторы приходят к выводу, что курс ESP для студентов IT-специальностей должен быть более адаптирован к индивидуальным потребностям студентов с упором на интерактивные и приближенные к реальной практике методы обучения.

Ключевые слова: английский для специальных целей (ESP), анализ потребностей (NA), информационные технологии (IT), языковые навыки, методы обучения, компонент образовательной программы

Для цитирования: Цытович М. В., Хажар Тахсин Садик. Анализ потребностей студентов IT-специальностей на занятиях по английскому языку для специальных целей // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 111–123.

Original article

Analysis of IT students' needs in English for Specific Purposes classes

Maria V. Tsytoich¹, Hazhar Tahsin Sadiq¹

¹South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. In English for specific purpose (ESP) classes, needs analysis (NA) is one of the essential processes; it can identify the specific language skills and competencies required by learners to meet the needs of their professional fields effectively. Despite the growing importance of ESP,

there is still much to learn about the unique requirements and preferences of IT students regarding language training, particularly in rapidly evolving domains such as IT programs. This study's aim is to define the language proficiency issues that IT students encountered. We administered an on-line survey with 13 questions to 38 IT students (17 master's students and 21 bachelor's students) to collect data for the research. Our survey questions were about three categories: the students' attitude regarding the ESP class, language skills they need and language challenges, and curriculum components requirements. The primary findings showed that students prioritized reading and listening skills for their future and identified listening and speaking skills as the primary challenges in language skills. Additionally, although the students acknowledged the importance of ESP in the non-English program, they found the ESP class to be less engaging and did not strongly agree that it meets their IT program requirements. Furthermore, students chose technical writing and software documentation as important aspects. Simultaneous work and practical work were the most effective teaching methods for the students as well. Moreover, the students preferred such materials as IT-related videos, the use of mobile devices for language learning, and real-world case studies in IT. The authors conclude that ESP courses in IT program must be more tailored to the individual needs of students, with a focus on interactive and real-world learning methods.

Keywords: English for Specific Purposes (ESP), Needs Analysis (NA), Information Technology (IT), language skills, teaching methods, curriculum component

For citation: Tsytoich M. V., Hazhar Tahsin Sadiq. Analysis of IT students' needs in English for Specific Purposes classes. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, Vol. 19, no. 1, pp. 111–123. (In Russ.)

Introduction

Since the middle of the nineteenth century, the popularity of English for a Specific Purpose (ESP) has rapidly increased worldwide [21]. While ESP continues to improve, researchers stress that it faces various challenges in higher education, including the rapid development of technologies. Therefore, educators should incorporate modern technology into ESP program classes [14]. Additionally, the learning process fails to meet the expectations of the students [19]. Moreover, ESP students frequently have problems with the terminology [9]. Furthermore, educators frequently struggle with deciding what to teach in ESP classes and designing the course to meet the needs of the students [1].

For ESP's challenges, one of the solutions is to use needs analysis [13]. Needs analysis is a methodology process applied to identify the gaps that occur between current efficiency and the expected one; it is also an important step to achieve improvement solutions for the challenges [6].

Nowadays, needs analysis is a valuable process in ESP classes and facilities to

find the goals for learners [3, 16]. Without needs analysis, preparing the curriculum for ESP classes would be challenging. For ESP classes, needs analysis is crucial for several reasons; firstly, according to Sasabone [27], it serves as a unique process for developing impressive and suitable educational tools that address the learners' learning goals and needs. Second, needs analysis enables the identification of fundamental language-related tasks within a particular academic discipline, ensuring that the training is both relevant and practical [11, 27]. Thirdly, needs analysis could facilitate ESP class design and save time for class preparation [25, 26]. Finally, needs analysis could identify the most important students' needs in both language and professional skills [17].

Needs analysis has been used for many purposes in education. For instance, the design of courses and development of curricula in education commonly acknowledges needs analysis as an essential tool. It has facilitated the development of effective, interesting, and relevant learning experiences for students in a variety of subject areas [18, 20]. In language learning programs, educators use

the needs analysis to prioritize language skills and understand which ones require more attention [29, 30]. Furthermore, when designing ESP classes, the needs analysis plays a crucial role in identifying the specific requirements for students' academic and professional skills, which are essential for their future careers [2, 5]. Zaki [29] suggested that in order to achieve a respectable outcome in ESP classes, it is crucial to consider the needs analysis not only prior to the course, but also during it to make necessary corrections.

The ESP course effectively uses needs analysis to align the specific language with the learners' needs. Laborda [15] reported that a Hong Kong university conducted needs analysis to enhance the business English curriculum, identifying the linguistic content and determining a training methodology for business meetings. Furthermore, needs analysis, which adjusted to students' specific needs and learning goals, found the particular benefit of developing speaking materials [27]. Additionally, a study on management students revealed a gap between their current proficiency and the required levels, despite their strong desire to enhance their English, particularly in speaking skills for job objectives [3]. Analysis of needs can achieve this effectiveness; it connects the setting of realistic learning objectives and the design of suitable ESP courses.

The term 'needs analysis in English for Specific Purposes (ESP)' defines a process for gaining primary information regarding students' needs to learn the specific English language in a non-English program [7]. And ESP term is the language of specialty that targets the specific language on the learner's needs and expectations in many academic and occupational fields [4, 22]. It serves to make a guarantee that the learners achieve the English language in their specific profession is the primary goal of ESP class [22].

Though needs analysis has been studied

in various ESP fields, namely, nursing [10, 11], accounting [27], and vocational education program [26] there are few studies on needs analysis for IT specialists [3]. This disparity is particularly noteworthy because, as technology continues to develop rapidly on a daily basis, learners' requirements for their future careers are also evolving.

Therefore, this research aims to fill this gap by examining the specific language needs of IT students and proposing strategies for aligning ESP curricula with them. The study objectives are the following:

- 1) to ascertain the students' attitudes regarding the ESP class;
- 2) to explore the students' needs and challenges in English language skills;
- 3) to distinguish the curriculum components that students need for learning.

Methods and material

Our sample for this study was 38 students (21 bachelor's students from the second year and 17 master's students from the first year). The English language proficiency of the students ranged from B1 for bachelors to masters. They were students in the IT program at South Ural State University in Chelyabinsk, Russia.

For this study, we conducted an online survey with 13 questions, focusing on the subjects' needs, wants, and deficiencies. We designed the questionnaires based on the perspectives of [8, 12] on various forms of needs analysis. We divided the questions into three categories to identify the students' attitude towards the ESP class, their needs and challenges in English language skills, and their preferred curriculum.

The research procedures were as follows: 1) Data collection: we created an online Google Form survey and sent it to the students in September 2024 for their responses. 2) Data analysis: once we received the data from the students, we used the Excel tables to display and analyze

the findings. The only tool we utilized was a calculation to determine the sum and percentage of the students' answers.

Results and Discussing

To achieve the first objective of our

study, the students were required to answer the first question through the fourth question. The findings showed that out of 38 students, 16 students (42.1%) expressed interest in ESP classes (Table 1).

Table 1

Are you interested in ESP classes?

Category	S	%
No idea	19	50
Interested	16	42.1
Not interested	3	7.9

A significant portion, of which 19 students (50%) chose no idea about it, indicated that the students have a lack of awareness of ESP class. Finally, there were only 3 students (7.9%) selected who were not interested. The data suggests that students are not particularly interested in the ESP class. The author suggests that educators should learn more about the ESP class and its significance for their future.

For the survey's second question, students were invited to choose how the ESP class is important for a non-English program. The results in Table 2 demonstrated that half of the students (50%) agreed that ESP class is very important for non-English programs. The important option was selected by 9 students (23.7%) and the moderate by 6 students (15.8%).

Table 2

How important is ESP class for Non-English program (From 1: least important to 5: very important)

Category	S	%
Very important	19	50
Important	9	23.7
Moderate	6	15.8
Somewhat important	1	2.6
Least important	3	7.9

Somewhat important (2.6%) and least important (7.9%) were both of them selected only by 4 students. The results showed that most students understand the importance of the ESP class for their program.

In the third question, the students inquired about the extent to which the ESP

course satisfied their needs in their field of study. The outcomes in Table 3 illustrated that the 22 students (57.9%) agreed that ESP class satisfied their need in the IT program, and 14 students (36.8%) showed that the ESP completely satisfied their need.

Table 3

To what extent did the ESP course satisfy your needs in your field of study?

Category	S	%
Partly	22	57.9
Completely	14	36.8

Not at all	2	5.3
------------	---	-----

A small number with only two students (5.3%) marked «not at all». The data indicates that the ESP class is nearly meeting the students' needs, and they are sort of satisfied with this course.

In the fourth and final question for the first objective of this research, students were asked how ESP class aids in the acquisition of necessary skills in the areas of listening, speaking, writing, reading,

vocabulary, and grammar. The results in Table 4 displayed that ESP class has highly affected the students to acquire the skills; very good and good selected; vocabulary by 33 students (86.9%), reading by 31 students (81.5%), listening by 31 students (81.6%), grammar by 30 students (78.9%), speaking by 30 students (78.9%), and writing by 29 students (76.3%).

Table 4

How effective was the ESP class that you acquire the necessary skills in the following areas?

Skills	Very good		Good		Moderate		Weak		Very weak	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Listening	18	47.4	13	34.2	6	15.8	0	0	1	2.6
Speaking	17	44.7	13	34.2	6	15.8	0	0	2	5.3
Writing	17	44.7	12	31.6	5	13.2	3	7.9	1	2.6
Reading	20	52.6	11	28.9	3	7.9	3	7.9	1	2.6
Vocabulary	21	55.3	12	31.6	3	7.9	1	2.6	1	2.6
Grammar	20	52.6	10	26.3	2	5.3	6	15.8	1	2.6

Additionally, the moderate was elected for listening and speaking by 6 student (15.8%), for writing 5 students (3.2%), for reading and vocabulary the same by 3 students (7.9%), and grammar by only 2 students (5.3%).

Further, only certain students assessed the inefficiency of ESP to acquire the necessary skills; weak and very weak, grammar by 7 students 18.4%, reading by 4 students 10.5%, writing by 4 students 10.5%, speaking by 2 students 5.3%, vocabulary by 2 students 5.4%, and listening by 1 student 2.6%. The table indicates that students will be acquiring skills in the ESP field.

Beside the first objective, the results showed that the ESP is not quite interesting for the students, but nevertheless, the students highly agreed that the ESP class

for non-English programs is momentous. Moreover, the ESP class guaranteed to meet the students' requirements in their respective fields, and it significantly influenced their attainment of essential skills, particularly in reading.

The second objective of this study, which aimed to identify the language skills, needs, and challenges of students, involved asking them questions ranging from the fifth to the ninth. In the fifth question, we asked the students to prioritize the language skills they would need for their future careers in the ESP class (Table 5). The outcomes expressed that reading is the most important skill which was chosen by 22 students 57.9%. Listening was chosen as the second language skill by 20 students 52.6%.

Table 5

In the ESP class rank the language skills that you need the most in the future career (from 1: least important to 5 very important)

Skills	Very important		Important		Moderate		Somewhat important		Least important	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Listening	20	52.6	4	10.5	9	23.7	3	7.9	2	5.3
Speaking	16	42.1	8	21.1	8	21.1	3	7.9	3	7.9
Writing	19	50	4	10.5	10	26.3	4	10.5	1	2.6
Reading	22	57.9	8	21.1	5	13.2	2	5.3	1	2.6

Additionally, the writing skills selected by 19 students were 50% as the third most important skill. Lastly, 16 students 42.1% were chosen the speaking skill as the most important skill that they need for future professional.

For the sixth question, students were required to rank their language skills from very good to very weak. The data in

Table 6 demonstrated that very good and good selected for reading by 20 students 52.6%, for listening by 12 students 31.6%, for speaking and writing each one by 9 students 23.7%. However, of the 17 students 44.8% were weak and very weak in speaking skills. And then, in listening who were 15 students 39.4%.

Table 6

Describe your language proficiency from very weak proficiency (1) to very good (5)

Skills	Very good		Good		Moderate		Weak		Very weak	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Listening	4	10.5	8	21.1	11	28.9	11	28.9	4	10.5
Speaking	3	7.9	6	15.8	12	31.6	12	31.6	5	13.2
Writing	3	7.9	6	15.8	16	42.1	9	23.7	4	10.5
Reading	6	15.8	14	36.8	11	28.9	3	7.9	4	10.5

There are still 13 students 34.2% weak and very weak in writing. The only skill that demonstrated low degree of weak and very weak is reading skills who were 9 students 18.4%. Further, the moderates elected for writing by 16 students 42.1%, speaking by 12 students 31.6%, listening and reading each one by 11 students 28.9%. The overall results indicate that

most students struggle with speaking and listening skills.

For the seventh question, the students were asked to choose their problem in listening skills. Table 7 showed that 12 students 31.6% struggled with the audio (if not be slow). Then, out of 11 students 28.9% had difficulties with words, and only common words they understand.

Table 7

What are your perceptions regarding problems with specific listening skills?

Category	S	%
Normal Audio (not be slowly)	12	31.6
Only common words are understood	11	28.9
Audio should be repeated several times	6	15.8
Difficulties in listening the long speaks	6	15.8
Lacking of specific vocabulary (terminology)	3	7.9

There were 6 students 15.8% not understanding the audio at once, it should be repeated. Furthermore, 6 students 15.8% had challenges with long speaking. Finally, there were only 3 students; 7.9% struggled with the specific vocabulary (terminology). The author suggests the educators motivate the students to listen to the audio or podcast to develop their listening skills.

The eighth question, which relates to speaking skills, required students to respond. (Table 8) The results presented that 21 students 55.3% had problems with vocabulary (terminology) and grammar in speaking skills. 7 students 18.4% were afraid to speak due to having mistaken.

Table 8

What are your perceptions regarding problems with specific speaking skills?

Category	S	%
Lack of vocabulary (terminology) and grammar	21	55.3
Afraid to speak due to fear of making mistakes	7	18.4
Insufficient knowledge of the topic	4	10.5
Confidence in speaking is low	4	10.5
Lack of pronunciation	2	5.3

Furthermore, 8 students 21% struggled with speaking due to insufficient knowledge of the topic and low confidence. Only 2 students 5.3% were afraid to speak due to lack of pronunciation. However, students should be highly motivated to speak, and educators should strive to instill confidence in them, encouraging them

to not be afraid of mistakes or a lack of vocabulary or grammar.

The ninth question reveals the students' perceptions of difficulties with specific writing skills. The findings in Table 9 were that most of the students struggled with the lack of vocabulary (terminology) for writing skills who are 20 students 52.6%.

Table 9

What are your perceptions regarding problems with specific writing skills?

Category	S	%
Lack of vocabulary (terminology) and grammar	20	52.6
Insufficient knowledge of writing techniques	6	15.8
Misspellings	5	13.2
Organizing thoughts in writing	4	10.5
Writing structure is not well understood	3	7.9

However, certain students faced challenges with the other problems. Which are insufficient knowledge of writing techniques chosen by 6 students 15.8%, and misspellings by 5 students 13.2%. Subsequently, there were only a few students chosen for organizing thoughts in writing by 4 students 10.5%, and writing structure is not well understood by 3 students 7.9%. To be able to write, the

student's vocabulary (terminology) and grammar skills need to improve.

The tenth question and the last question for the third objective in this study required students to choose the following problem in their reading skills. The results in Table 10 showed that the most students have problem with the lack of vocabulary (terminology) pronunciation that was chosen by 22 students (57.9%).

Table 10

What are your perceptions regarding problems with specific reading skills?

Category	S	%
Lack of the vocabulary (terminology) pronunciation	22	57.9
Lack of motivation to read	6	15.8
Need to translate many words	5	13.2
Comprehension of texts is difficult	4	10.5
Content of the reading materials is not relevant to terminology	1	2.6

However, only few students are faced with other problems that show in the table such as; lack of motivation to read by 6 students 15.8%, need to translate many words by 5 students 13.2%, and comprehension of texts is difficult by 4 students 10.5%. And the last one which is the content of the reading materials is not relevant to hospitality terminology only by one student 2.6%. The data indicate that students struggle most with pronunciation of vocabulary. Therefore, educators should address this issue in the classroom by providing exercises that encourage students to read aloud. Additionally, tongue-twister exercises can help students improve their pronunciation of vocabulary and terminology.

According to the second objective, the findings revealed that the most important skills for students' future careers were reading and listening. Students find speaking and listening skills to be the most challenging. For each skill, they had weak features that affected students to be unable to use the skills confidently. For instance, the listening skill necessitates a slow playback of the audio, making it difficult for students to understand many words and even recognize common ones. Furthermore,

a deficiency in grammar and vocabulary significantly hinders speaking and writing skills. Finally, the pronunciation of the words and vocabularies is completely challenging for the students. We observe that students often struggle with a lack of vocabulary. This issue of vocabulary-terminology aligns with the findings of Jata who highlighted it as a prevalent problem in ESP terminology [9]. The educator must consider this difficulty in the ESP class and work with the students on vocabulary (terminology).

To achieve the third objective, we invited the students to answer the eleventh to thirteenth question. We expected the students to select the topics they needed to focus on in ESP class for the eleventh question. The findings in Table 11 demonstrated that technical writing, software documentation and programming language-specific terminology were highly chosen by students, each one was chosen by 17 students (44.7%). The other categories were chosen; networking and cybersecurity communication by 16 students 42.1%, business communication by 15 students 39.5%, research skills by 13 students 34.2%, and presentation skills by 12 students (31.6%).

Table 11

**() What specific topics or genres would you need to focus on in your ESP course?
(Select all that apply)**

Category	S	%
<i>1</i>	2	3
Technical writing	17	44.7
Software documentation	17	44.7

1	2	3
Programming language-specific terminology (vocabulary)	17	44.7
Networking and cybersecurity communication	16	42.1
Business communication	15	39.5
Research skills	13	34.2
Presentation skills	12	31.6
Project management communication	10	26.3
Academic writing	10	26.3
Other	6	15.8

Furthermore, 20 students (52.6%) chose for project management communication, and academic writing. Finally, only 6 students 15.8% selected others. The findings were consistent with the previous study; the data indicate that students are interested in improving their technical communication and professional competencies in the IT field. Tănase emphasized that software documentation

and technical writing abilities are crucial for advancing a student's career in IT [28].

The twelfth question focuses on the essential and effective teaching methods that students require. (Table 12) The outcomes were highly indicated: a practical exercise was the teaching method that was most effective by 29 students 68.4%, and the second one simultaneously work or project by 23 students 60.5%.

Table 12

What teaching methods do you need that are most effective? (Select all that apply)

Category	S	%
Practical exercises	26	68.4
simultaneously work	23	60.5
Simulations or role-plays	17	44.7
Interactive discussions	16	42.1
Case studies related to IT	15	39.5
Online resources	14	36.8
Lectures	13	34.2
Online learning modules	8	21.1
Project-Based Learning	6	15.8
Other	3	7.9

Moreover, the other teaching methods were selected (simulations or role-plays by 17 students 44.7%, interactive discussions by 16 students 42.1%, Case studies related to IT by 15 students 39.5%, online resources by 14 students 36.8%, lectures by 13 students (34.2%). Consequently, there are few students chosen online learning modules who were 8 students 21.1%, and project-based learning 6 students 15.8%. And only 3 students, 7.9%, were chosen.

The findings were consistent with some previous research; for instance, Lou and Zhao indicated that practical exercises and group projects were advantageous techniques in a number of studies [17].

According to the thirteenth question, which is the last one of the three objectives, the students offered to choose the needed material in ESP class. The findings in Table 13 demonstrated that videos related to IT professionally was the first material that

they needed by 24 students 63.2%. Then, was chosen by 22 students 57.9%.
(the mobile apps for language learning)

Table 13

What types of materials do you need for learning? (Select all that apply)

Category	S	%
Videos related to IT professionally	24	63.2
Mobile apps for language learning	22	57.9
Real-world case studies in IT	16	42.1
Online articles and IT journals	15	39.5
Textbooks on technical writing	12	31.6
E-books on industry topics	12	31.6
Podcasts related to technology	11	28.9
Online articles	9	23.7
Simulation software for practical exercises	8	21.1
Other	6	15.8

Furthermore, real-world case studies in IT ranked in the third place by 16 students 42.1%. Moreover, an online article and IT journals was chosen by 15 students 39.5%, textbooks on technical writing by 12 students 31.6%, E-books on industry topics by 12 students 31.6%, and podcasts related to technology by 11 students 28.9%. However, there are certain students who were chosen by online articles by 9 students 23.7% and simulation software for practical exercises by 8 students 21.1%. Eventually, only 6 students 15.8% were selected. Several studies agree that ESP teaching heavily utilizes video materials and mobile apps. For example, Radosavlevikj and Hajrullai emphasized that the use of video content in ESP courses for IT students not only benefits students but also inspires them [23]. Moreover, Rafiq reported that mobile apps are the most commonly used in ESP, particularly for vocabulary and language competency development [24].

According to the third objective, the findings indicated that the most effective topics in the ESP class were technical writing, software documentation, and specific terminology. Furthermore, the students expressed a preference for practical activities, simultaneous work,

and role-plays as the most effective teaching methods. Finally, videos related to IT professionally, using mobile to learn the language, and real-world case studies in it were the most needed materials for learning.

Conclusion

The results of the survey demonstrated the significance of needs analysis in ESP courses. ESP practitioners can select teaching materials, methods, and tools that cater to their students' preferences and needs, thereby enhancing their motivation. They can identify the gaps in students' knowledge and skills more efficiently. Nevertheless, the lack of students' knowledge about what ESP is and its purpose and the absence of unity concerning some important issues of ESP courses made us conclude that we cannot rely on the results of needs analyses alone. The purpose of our further research will be to compare the findings obtained with job descriptions and state standards for IT specialists. Moreover, we are going to analyze the history of students' search queries in their subject domains to identify the profession-oriented content of the ESP classes. We believe that such a complex approach is necessary to tailor the ESP course to the students' personal needs,

as well as the labor market and state requirements. We emphasize that we must not just at the start of the ESP course, but multiple times throughout the course for conduct such complex needs analyses the correction.

Список источников

1. *Andriani G.* Problems in Teaching English for Specific Purposes (ESP) in Higher Education // *Journal of English Teaching and Learning Issues*. 2014. Vol. 5, Issue 1. P. 30–40. DOI: <https://doi.org/10.15642/nobel.2014.5.01>
2. *Anthony L.* *Introducing English for Specific Purposes*. London: Routledge, 2018. 220 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351031189>
3. *Arisandi V., Sudrajat A., Yudistira D. A., Prakoso M. B.* Demystifying Student Needs in non-English Programs for English-specific purposes // *Tell-us Journal*. 2024. Vol. 9, Issue 4. P. 1023–1035. DOI: <https://doi.org/10.22202/tus.2023.v9i4.7660>
4. *Asfihana R.* Teaching English for Specific Purposes (ESP) in EFL Context. 2017. Vol. 3, Issue 1. P. 24–33. DOI: <https://doi.org/10.18592/let.v3i1.1384>
5. *Brown J. D.* *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*. Routledge. 2016. 248 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315671390>
6. *Christensen B. D.* From Needs Assessment to Needs Analysis // *Performance Improvement*. 2018. Vol. 57, Issue 7. P. 36–44. DOI: <https://doi.org/10.1002/pfi.21785>
7. *Hassan K., Mostaf K.* ESP and Needs Analysis: Teaching English to Engineering Students in Bangladesh // *MIST Journal of Science and Technology*. 2016. Vol. 4, Issue 1. P. 26–36. DOI: [https://doi.org/10.47981/j.mijst.04\(01\)2016](https://doi.org/10.47981/j.mijst.04(01)2016)
8. *Hutchinson T., Waters A.* *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge, 1987. 183 p.
9. *Jata E.* Teaching ESP Terminology-Case Study Agricultural University of Tirana (AUT). // *European Journal of Language and Literature*. 2018. Vol 4, Issue 4. P. 22–27. DOI: <https://doi.org/10.26417/ejls.v4i4>
10. *Jubhari Y., Nurliah N., Aziz A., Idham A., & Rajab A.* English for Specific Purposes (ESP) Materials Based on Needs Analysis for Nursing Students in Facing the Society 5.0 Era. // *EDULEC : Education, Language, and Culture Journal*. 2024. Vol 4, Issue 1. P. 117–125. DOI: <https://doi.org/10.56314/edulec.v4i1.217>
11. *Jubhari Y., Rosmiaty R., Nurliah N.* Needs Analysis in English for Specific Purposes (ESP) for Nursing Students // *EDULEC : Education, Language, and Culture Journal*. 2022. Vol. 2, Issue 1. P. 80–86. DOI: <https://doi.org/10.56314/edulec.v2i1.31>
12. *Kaharuddin Hikmawati, Arafah B.* Needs analysis on English for Vocational Purpose for Students of Hospitality Department // *KnE Social Sciences*. 2019. P. 344–387. DOI: <https://doi.org/10.18502/kss.v3i19.4869>
13. *Khalili S., Tahririan M.* Deciphering Challenges of Teaching English for Specific Purposes to Medical Students: Needs, Lacks, Students' Preferences, and Efficacy of the Courses // *Journal of Teaching English Language (TEL)*. 2020. Vol. 14, Issue 1. P. 365–394. DOI: <https://doi.org/10.22132/tel.2020.112768>
14. *Kostanyan U.* The Essence of English for Specific Purposes (ESP) and the Role of New Technologies in ESP Teaching // “European University” Scientific Collection of Articles. 2024. P. 147–152. DOI: <https://doi.org/10.59982/18294359-24.15-tk-14>
15. *Laborda J. G.* ESP in Higher European Education: Teaching Language and Content, Inmaculada Fortanet-Gomez and Christine A. Raisanen (Eds.). Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2008. 285 p.
16. *Lazorenko L., Krasnenko O.* Applying Agile Learning to Teaching English for Specific Purposes. // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. Vol. 19, Issue 9. P. 238–258. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.9.13>
17. *Lou Y., Li H., Zhao Z.* A Study on Needs Analysis of Chinese Vocational Non-English-Majored Undergraduates in English for Specific Purposes // *OALib*. 2020. Vol. 07, Issue 05. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.4236/oalib.1105694>

18. *Luna Ríos F. E.* Exploring Engineering Students' Needs in the Design of an English for Specific Purposes Reading Course // *Revista Lengua y Cultura*. 2021. Vol 3, Issue 5. P. 24–36. DOI: <https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7838>

19. *Masyhud M.* Promoting Lesson Study at English for Specific Purposes (ESP): Teacher's Best Practice Context // *A Journal of Culture English Language Teaching Literature & Linguistics*. 2018. Vol. 5, Issue 2. P. 36–44. DOI: <https://doi.org/10.22219/celticumm.vol5.no2.36-44>

20. *Mohamed O. I., Alani N. N.* English for Specific Purposes: An Overview: Definitions, Characteristics and Development // *English Language Teaching Journals*. 2022. Vol. 15, Issue 12. P. 28. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v15n12p28>

21. *Nimasari E. P.* An ESP needs analysis: Addressing the needs of English for Informatics engineering // *JEES (Journal of English Educators Society)*. 2018. Vol 3, Issue 1. P. 23–40. DOI: <https://doi.org/10.21070/jees.v3i1.1085>

22. *Octaberlina L. R., Asrifan A.* English for Specific Purposes (ESP). // *Center for open science*. 2021. P. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.31219/osf.io/ndb2g>

23. *Radosavlevikj N., Hajrullai H.* Using Video Presentations in ESP Classes (A Study Conducted at the Language Centre-Skopje, SEEU). // *SEEU Review*. 2019. Vol. 14, Issue 1. P. 178–195. DOI: <https://doi.org/10.2478/seeur-2019-0010>

24. *Rafiq K. R. M., Hashim H., Yunus M. M.* Sustaining Education with Mobile Learning for English for Specific Purposes (ESP): A Systematic Review (2012–2021) // *Sustainability*. 2021. Vol. 13, Issue 18. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13179768>

25. *Rahman M.* English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review // *Universal Journal of Educational Research*. 2015. Vol. 3, Issue 1. P. 24–31. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030104>

26. *Rauf M.* A Needs Assessment Approach to English for Specific Purposes (ESP) Based Syllabus Design in Bangladesh Vocational and Technical Education (BVTE) // *International Journal of Educational Best Practices*. 2018. Vol. 2, Issue 2. P. 18–25. DOI: <https://doi.org/10.31258/ijebp.v2n2>

27. *Sasabone L., Irman I., Taufiq A., Hasbi N.* Needs Analysis of English for Specific Purposes (ESP) in Students' Speaking Materials // *EDULEC : Education, Language, and Culture Journal*. 2024. Vol. 4, Issue 1. P. 108–116. DOI: <https://doi.org/10.56314/edulec.v4i1.218>

28. *Tănase D.* Teaching Professional and Technical Communication: The Case of Technical Documentation // *Balkan Region Conference on Engineering and Business Education*. 2017. Vol. 2, Issue 1. P. 20–24. DOI: <https://doi.org/10.1515/cplbu-2017-0004>

29. *Zaki Z.* Assessment in English for Specific Purposes through Integrated Skills // *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities*. 2022. Vol. 2, Issue 5. P. 129–133. DOI: <https://doi.org/10.55544/ijrah.2.5.20>

30. *Zhang R.* Blended Course Evaluation in the Context of English for Specific Purposes: Accountability and Development // *SAGE Open*. 2021. Vol. 11, Issue 4. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440211054502>

Информация об авторах

М. В. Цытович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет, maria.tsytovich@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5279-5012>

Хажар Тахсин Садик – магистрант кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет, hazhar.sadiq@dpu.edu.krd

Information about the authors

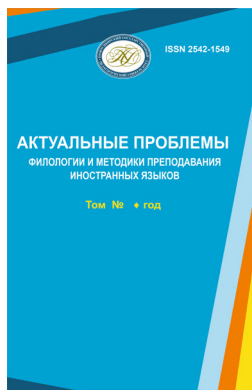
M. V. Tsytovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, South Ural State University, maria.tsutocich@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5279-5012>

Hazhar Tahsin Sadiq – Master Student, Department of Foreign Languages, Institute of Linguistics and International Communication, South Ural State University, hazhar.sadiq@dpu.edu.krd

Статья поступила в редакцию 20.10.2024; одобрена после рецензирования 06.12.2024; принята к публикации 11.12.2024.

The article was submitted 20.10.2024; approved after reviewing 06.12.2024; accepted for publication 11.12.2024.

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом все-российском научном периодическом журнале «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Журнал выходит с 2006 года.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

Главный редактор журнала – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» *Костина Екатерина Алексеевна*.

Журнал адресован специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты и магистранты.

Общие требования к статьям

1. Материалы должны быть подготовлены к печати, иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
 - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
 - название статьи;
 - аннотация (500–1000 знаков), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
 - ключевые слова (6–10).
3. Автор в статье должен обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, ссылки должны оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. На каждую позицию в списке литературы должна быть ссылка в тексте статьи. Список литературы оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статья может сопровождаться фотографиями, контрастными по тону и цвету (печать журнала черно-белая). Статьи отправлять по адресу: topical-issues@nspsu.ru
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.