

ISSN 2311-2174

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

EDUCATION MANAGEMENT REVIEW

2025

№ 6-2

Главный редактор журнала

Анисимов Петр Федорович – доктор экономических наук, профессор, государственный советник РФ 1 класса, советник ректората, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Заместитель главного редактора

Забайкин Юрий Васильевич – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры автоматизации, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Ответственный редактор

Треулова Елена Сергеевна – International Advisory Committee, Tallinn, Estonia, EU.

Редакционная коллегия

Хлебосолова Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экологии и природопользования, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Шаронин Юрий Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования, Центр развития профессионального образования, Академия социального управления, Мытищи, Россия.

Неустроев Сергей Сергеевич – доктор экономических наук, профессор, советник ректората, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия.

Болотов Виктор Александрович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, научный руководитель института образования, НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия.

Бондырева Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, почетный президент, профессор кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия.

Собкин Владимир Самуилович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии личности, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Федорчук Юлия Михайловна – доктор экономических наук, профессор, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

Красавина Екатерина Валерьевна – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия.

Заернюк Виктор Макарович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики минерально-сырьевого комплекса (МСК), Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Силаков Алексей Викторович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры коммерции и сервиса, проректор по науке, РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.

Силакова Вера Владимировна – доктор экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия.

Зинченко Людмила Анатольевна – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры ИУ4 «Конструирование и технология производства электронной аппаратуры», Московский государственный технический университет им. Баумана, Москва, Россия.

Калинин Александр Ростиславович – доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор, профессор кафедры оценочной деятельности, университет «Синергия», Москва, Россия.

Гаджимирзоев Гаджимирзе Иразиевич – старший преподаватель кафедры экономики и финансов, Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия.

Битус Евгений Иванович – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры прикладной механики и инжиниринга технических систем, Российский биотехнологический университет, Москва, Россия.

Шайлиева Марина Магомедовна – кандидат технических наук, доцент, директор института экономики, Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия.

Каурова Ольга Валерьевна – доктор экономических наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе, Российский университет кооперации, Москва, Россия.

Владимирова Ирина Геннадьевна – доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры менеджмента, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.

Колобкова Анастасия Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский университет кооперации, Мытищи, Россия.

Аубакирова Рахила Жуматаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Торайгыров Университет, Павлодар, Республика Казахстан.

Алгожаева Нурсулу Сеиткеримовна – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Астана, Республика Казахстан.

Майгельдиева Шарбан Мусабековна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Кызылординский университет им. Коркыт ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Длиббетова Гайни Карекеевна – доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Абенова Саулет Уразбековна – PhD, старший преподаватель, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Курманбаев Рахат Хамитович - кандидат биологических наук, ассоциированный профессор, кафедра «Биология, география и химия», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Исакулова Нилуфар Жаникуловна – доктор педагогических наук, профессор, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Рахмонов Азизхон Боситхонович – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Бобков Александр Николаевич - доктор философских наук, профессор кафедры философии, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Москва, Россия.

Василькова Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры стилистики русского языка, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Волков Валерий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела развития образования комитета по образованию, Правительство Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия.

Диденко Валерий Дмитриевич - доктор философских наук, профессор кафедры философии, Государственный университет управления, Москва, Россия.

Зевелева Елена Александровна – кандидат исторических наук, профессор, член Союза писателей России, заведующий кафедрой гуманитарных наук, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Кушель Евгений Семенович - кандидат философских наук, доктор экономических наук, независимый исследователь, Москва, Россия.

Лапин Дмитрий Геннадиевич – кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела управления образовательными проектами, Газпром корпоративный институт, Москва, Россия.

Лютягин Дмитрий Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Машкин Дмитрий Михайлович – кандидат экономических наук, доцент, руководитель направления, акционерное общество «Русатом Энерго Интернешнл» (АО «РЭИН»), Москва, Россия.

Молчанов Сергей Валерьевич – кандидат юридических наук, доцент, директор филиала в г. Санкт-Петербурге, Институт управления образованием Российской академии образования, Санкт-Петербург, Россия.

Попов Борис Николаевич - доктор философских наук, профессор кафедры СГН2 (социология и культурология), Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Москва, Россия.

Соболевская Татьяна Григорьевна – аудитор, член института профессиональных бухгалтеров России, аудитор стартапов и бизнес-сообществ, Москва, Россия.

Чернякин Владимир Геннадиевич - кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Всероссийский государственный университет юстиции, Москва, Россия.

Чечель Ирина Дмитриевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России новейшего времени факультета архивного дела, Историко-архивный институт, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия.

Чистякова Наталья Александровна – эксперт-лингвист, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия.

Вань Цзы – доктор наук клинической медицины, Университет Чжуншань имени Сунь Ятсена, Гуанчжоу, Китай.

Ли Бинь – доктор менеджмента, Университетский институт Лиссабона, Лиссабон, Португальская Республика.

Цзян Куньчэн – доктор делового администрирования, Университет информационных технологий и менеджмента, Жешув, Польша.

Чунг Ка Юэ – доктор делового администрирования, Школа бизнеса имени Уильяма Эдвардса Деминга, Университет Уильяма Говарда Тафта, Колорадо, Денвер, США.

Ван Шицзе – доктор делового администрирования, Университет лазурного берега, Ницца, Франция.

Лу Янь – Доктор финансов, Институт Нилла, Новая Иберия, Луизиана, США.

Цяо Цзюань – Доктор юридических наук, Сычуаньский университет, Сычуань, Китай.

Лян Хай - доктор технических наук, Университет Чхонджу, Чхонджу, Южная Корея.

Сюй На - доктор психологии, институт Нилла (Новая Иберия), Лафайетт, США.

Син Яньхуа - Доктор педагогических наук в области управления образованием, Университет Хосе Ризаля, Мандалуйонг, Метро Манила, Филиппины.

Цуй Яньюань - доктор экономики, институт Нилла (Новая Иберия), Лафайетт, США.

Лян Хуаньчжэнь - Доктор педагогических наук в области управления образованием, Университет Хосе Ризаля, Мандалуйонг, Метро Манила, Филиппины.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лайла Кюриевна Ахмадова, Луиза Борзалиевна Абдулвахабова Лингвистические особенности английского юмора и их педагогический потенциал в обучении языку и литературе	11
Тимерлан Ибрагимович Усманов, Бирлант Руслановна Закраилова Формы педагогической адаптации английских заимствований в современном языковом образовании	24
Луиза Юнусовна Исраилова, Хава Асланбековна Ясаева Педагогический потенциал анализа природных образов в современной англоязычной литературе	32
Луиза Юнусовна Исраилова, Малика Янарсовна Эльжуркаева Развитие прагматической компетенции студентов при использовании коммуникативных стратегий вежливости в английском языке	43

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Петимат Халидовна Альмурзаева, Тимерлан Ибрагимович Усманов Интеллект-карты как средство формирования иноязычной грамматической компетентности в современном образовательном процессе	54
Марина Увайсовна Зубайраева, Элина Сайд-Ахмадовна Идрозова Анализ стратегий интеграции элементов лингвокультурологии в программу обучения деловому английскому языку	66
Разета Дадуевна Шамилёва, Хава Аслановна Хакиева Лингвокультурологические характеристики заимствованных фразеологизмов в преподавании современного английского языка	79
Асет Шамсудиновна Давлетукаева, Луиза Юнусовна Исраилова Текстоцентрический подход к формированию риторических умений на уроках английского языка	91
Раиса Могдановна Эхаева Технологии формирования педагогической культуры родителей в образовательной среде высшего учебного заведения	103

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Аза Абдулвахидовна Яхъяева, Таисия Дзаиндыевна Магомадова, Алиса Хаважиевна Салатаева Особенности интеграции цифровых инструментов в процесс преподавания английского языка	113
---	-----

Муса Рукманович Овхадов, Разета Дадуевна Шамилёва, Мадина Вахидовна Такаева Лингводидактические основы фразеологической концептуализации величины в контексте формирования профессиональных компетенций	122
Зухра Идрисовна Яхъяева Эффективность интерактивных методов в преподавании русской литературы в вузах Чеченской Республики	133
Тумиша Таштиевна Абдукадырова, Линда Мусаевна Асуева Транслингвистические практики в билингвальном образовании высшей школы: педагогические стратегии и их эффективность	143
Раиса Могдановна Эхаева Методы формирования педагогической культуры родителей в образовательном пространстве дера: цифровая трансформация и новейшие технологии	153
Асет Каменовна Мурадова, Луиза Борзалиевна Абдулвахабова Цифровая трансформация стилистического анализа в преподавании английской литературы	164

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Лайла Кюриевна Ахмадова, Луиза Борзалиевна Абдулвахабова Роль готических элементов в формировании литературно-эстетической компетенции обучающихся на уроках зарубежной литературы	174
Асет Шамсудиновна Давлетукаева, Луиза Юнусовна Исраилова Анализ эмотивного потенциала художественного текста как средство формирования филологической и коммуникативной компетенций обучающихся	190
Аза Абдулвахидовна Яхъяева, Таисия Дзаиндыевна Магомадова, Алиса Хаважиевна Салатаева Художественный текст как инструмент формирования эмотивно- прагматической компетенции	202
Рустам Шахраниевич Абдуллахитов, Зухра Идрисовна Яхъяева Эффективность интеграции стилистических приемов в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов на материале английской литературы	213
Богдат Азимовна Мазалиева, Тумиша Исраиловна Гациева Использование лингвистического анализа заглавий британской литературы как метод формирования филологических и межкультурных компетенций обучающихся	224

Тумиша Таштиевна Абдукадырова, Линда Мусаевна Асуева,
Асмалика Кланиевна Хасиева
Педагогические особенности управления билингвальным образованием в
высших учебных заведениях 235

Тимерлан Ибрагимович Усманов, Бирлант Руслановна Закраилова
Формирование иноязычных лексических компетенций на основе анализа
англицизмов в медиапространстве (на материале современных русскоязычных
электронных СМИ Чеченской Республики) 247

Малика Янарсовна Эльжуркаева, Диана Нурдиевна Батаева
Креативно-визуальная педагогика: формирование коммуникативной
компетенции студентов вуза на основе технологии комиксов 260

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Марина Увайсовна Зубайраева, Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев
Теоретические основы интеграции стилистических приемов американской
литературы в образовательный процесс 271

Рустам Шахраниевич Абдуллахитов, Тумиша Исраиловна Гациева
Педагогические стратегии перевода названий британских романов на русский
язык в аспекте влияния на развитие лингвокультурной и коммуникативной
компетенций студентов 284

Гюльбенлиз Газикизы Халилова, Рахилия Юнус Кызы Алиева
Цифровизация иноязычного образования как фактор повышения учебной
мотивации студентов 294

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Разета Дадиевна Шамилёва, Петимат Масудовна Зекиева,
Иман Хавашевна Даудова
Педагогические аспекты языковых средств выражения эмоций в английской и
русской лингвокультурах для развития эмоциональной компетенции студентов 307

Марина Увайсовна Зубайраева, Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев
Теоретические основы стилистических приемов в произведении у Шекспира
«Гамлет» как инструмента развития аналитических компетенций 320

Асет Каменовна Мурадова, Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев
Постмодернистская интерпретация классических текстов как фактор развития
критического и творческого мышления обучающихся (на примере романа
«Грендель» Дж. Гарднера и поэмы «Беовульф») 330

Мэньин Дун, Лун Юйхун
Исследование применения теории направленного потока мотивации в
обучении письму на английском языке в средней школе 342

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Laila K. Akhmadova, Louise B. Abdulvakhabova Linguistic features of English humor and their pedagogical potential in teaching language and literature	11
Timerlan I. Usmanov, Birlant R. Zakrailova Forms of pedagogical adaptation of English borrowings in modern language education	24
Luisa Yu. Israilova, Khava A. Yasayeva The pedagogical potential of the analysis of natural images in modern English literature	32
Louisa Yu. Israilova, Malika Ya. Elzhurkaeva Development of students' pragmatic competence when using communicative strategies of politeness in English	43

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Petimat Kh. Almurzayeva, Timerlan I. Usmanov Intelligence maps as a means of forming foreign language grammatical competence in the modern educational process	54
Marina U. Zubayraeva, Elina S.-Akh. Idrazova Analysis of strategies for integrating cultural linguistics elements into the business English curriculum	66
Razeta D. Shamileva, Khava A. Khakieva Linguistic and cultural characteristics of borrowed phraseological units in teaching modern English	79
Asset Sh. Davletukayeva, Luisa Yu. Israilova A text-centric approach to the formation of rhetorical skills in English lessons	91
Raisa M. Ekhaeva Technologies for shaping the pedagogical culture of parents in the educational environment of a higher education institution	103

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

Aza A. Yakhyayeva, Taisiya D. Magomadova, Alisa Kh. Salataeva Features of the integration of digital tools into the English language teaching process	113
Musa R. Ovkhadov, Razeta D. Shamileva, Madina V. Takaeva Linguodidactic foundations of phraseological conceptualization of quantity in the context of professional competence formation	122

Zukhra I. Yahyaeva The effectiveness of interactive methods in teaching Russian literature in universities of the Chechen Republic	133
Tumisha T. Abdukadyrova, Linda M. Asueva Translinguistic practices in higher school bilingual education: pedagogical strategies and their effectiveness	143
Raisa M. Ekhaeva Methods of formation of pedagogical culture of parents in the educational space of the university: digital transformation and the latest technologies	153
Asset K. Muradova, Louise B. Abdulvakhabova Digital transformation of stylistic analysis in teaching English literature	164

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Laila K. Akhmadova, Louise B. Abdulvakhabova The role of Gothic elements in the formation of literary and aesthetic competence of students in foreign literature lessons	174
Asset Sh. Davletukayeva, Luisa Yu. Israilova Analysis of the emotive potential of a literary text as a means of forming students' philological and communicative competencies	190
Aza A. Yakhyayeva, Taisiya D. Magomadova, Alisa Kh. Salataeva Artistic text as a tool for the formation of emotive and pragmatic competence	202
Rustam Sh. Abdullakhitov, Zukhra I. Yahyaeva The effectiveness of the integration of stylistic techniques in the development of students' foreign language communicative competence based on English literature	213
Bogdat A. Mazalieva, Tumisha I. Gatsieva The use of linguistic analysis of British literature titles as a method of forming students' philological and intercultural competencies	224
Tumisha T. Abdukadyrova, Linda M. Asueva, Asmalika K. Khasieva Pedagogical features of bilingual education management in higher education institutions	235
Timerlan I. Usmanov, Birlant R. Zakrailova Formation of foreign language lexical competencies based on the analysis of Anglicisms in the media space (based on the material of modern Russian-language electronic media of the Chechen Republic)	247
Malika Ya. Elzhurkaeva, Diana N. Bataeva Creative and visual pedagogy: formation of university students' communicative competence based on comic book technology	260

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

- Marina U. Zubayraeva, Nurkhazhi U. Amirkhazhiev
Theoretical foundations of the integration of stylistic techniques of American literature into the educational process 271
- Rustam Sh. Abdullakhitov, Tumisha I. Gatsieva
Pedagogical strategies for translating the titles of British novels into Russian in the aspect of influencing the development of linguistic, cultural and communicative competencies of students 284
- Gulbeniz G. Khalilova, Rakhila Yu. Kyzy Aliyeva
Digitalization of foreign language education as a factor in increasing students' learning motivation 294

APPLIED RESEARCH

- Razeta D. Shamileva, Petimat M. Zekieva, Iman Kh. Daudova
Pedagogical aspects of linguistic means of expressing emotions in English and Russian linguistic cultures for the development of students' emotional competence 307
- Marina U. Zubayraeva, Nurkhazhi U. Amirkhazhiev
The theoretical foundations of stylistic techniques in the work of W. Shakespeare's Hamlet as a tool for developing analytical competencies 320
- Asset K. Muradova, Nurkhazhi U. Amirkhazhiev
Postmodern interpretation of classical texts as a factor in the development of critical and creative thinking of students (on the example of the novel «Grendel» by J. Gardner and the poem «Beowulf») 330
- Mengying Dong, Long Yuhong
A study on the application of the theory of directed flow of motivation in English writing instruction in secondary school 342

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лингвистические особенности английского юмора и их педагогический потенциал в обучении языку и литературе

Лайла Кюриевна Ахмадова

Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры Литературы и методики ее преподавания

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

lyoooha1@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Луиза Борзалиевна Абдулвахабова

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Luiza66@list

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 31.04.2025

Принята 02.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 81.5:82.09

DOI 10.25726/m8503-6604-3293-n

EDN LLJTAK

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В педагогическом контексте изучение лингвистических особенностей английского юмора открывает новые возможности для развития коммуникативных и культурных компетенций у обучающихся. Исследование фокусируется на формах комического (ирония, сарказм, сатира, черный юмор) и языковых средствах их создания в художественных текстах, подчеркивая их роль в стимулировании критического мышления и межкультурного понимания. Актуальность темы обусловлена необходимостью интегрировать юмор в образовательные программы для повышения мотивации студентов к изучению языка и литературы, где он служит инструментом для анализа культурных кодов и стилистических приемов. Цель работы – выявить механизмы юмора и предложить методики их применения в преподавании для формирования навыков интерпретации подтекстов и адаптации к иноязычной среде. Методологическая основа включает эстетический, литературоведческий и герменевтический подходы, с анализом текстов Ч. Диккенса, О. Уайльда, Дж. Джойса и других. Для педагогического уклона использованы рецептивные методы: студенты анализировали каламбуры, оксюмороны и гротеск в отрывках, создавали собственные юмористические тексты и обсуждали культурные нюансы в группах. Исследование охватило фонетический, лексический и текстовый уровни, адаптированные к урокам языка на уровнях B2-C1, с элементами проектной деятельности для развития речи и письма. Результаты демонстрируют, что английский юмор опирается на языковые игры (многозначность, алогизмы, контрасты), отражающие национальный менталитет: сдержанность, самоирония и сатиру на социальные нормы. Выявлено, что черный юмор усиливает критику через абсурд, а ирония – через подтексты, с примерами из «Улисса» Джойса и «Ярмарки тщеславия» Теккерея.

В педагогическом аспекте такие элементы способствуют пониманию культурных различий, где юмор выступает катализатором для разбора стереотипов. В обсуждении подчеркивается, что интеграция результатов в педагогику формирует ключевые компетенции: коммуникативную (через диалоги и переводы шуток), культурную (анализ национальных традиций) и критическую (распознавание подтекстов). Рекомендуется использовать юмор в интерактивных уроках для снижения языкового барьера, повышения эмоциональной вовлеченности и подготовки к реальному общению. Исследование предлагает модель для курсов, где юмор превращает обучение в творческий процесс, усиливая мотивацию и толерантность, что особенно актуально для филологов и учителей.

Ключевые слова

английский юмор, лингвистические особенности, ирония, сарказм, педагогические компетенции.

Введение

Актуальность заявленной темы для педагогики напрямую связана с постоянно возрастающей ролью коммуникативных и культурологических компетенций в современном образовании. Исследование лингвистических особенностей английского юмора и способов его воспроизведения в художественных текстах помогает не только глубже понять специфику речевых явлений, но и осознать, насколько тесно юмор связан с когнитивными процессами и культурно-историческим контекстом. С точки зрения педагогики, обращение к данной проблематике создает возможности для совершенствования методов преподавания языка и литературы, развития языковой интуиции у обучающихся, а также формирования критического осмысления культурных приемов, используемых в художественных произведениях (Борисова, 2019).

Современная система образования стремится уделять больше внимания формированию демонстративных и коммуникативных умений, позволяющих выпускникам быть успешными не только в узконаправленной профессиональной деятельности, но и в широком культурном пространстве. В этом смысле юмор, являясь уникальным феноменом, представляет собой один из самых эффективных инструментов овладения языковой и культурной средой. При анализе английского юмора преподаватель имеет возможность познакомить обучающихся со спецификой языковых игр, сатирических элементов, комических ситуаций, содержащихся в оригинальных англоязычных текстах, а также со способами их перевода, адаптации или интерпретации на родном языке (Воробьева, 2011).

Привлечение юмористического материала на уроках иностранного языка помогает расширить лингвистический и культурный кругозор учащихся. При работе с такими текстами педагоги могут акцентировать внимание на словесных каламбурах, тонких привычках британской или американской культуры, которые отражаются в явно комических либо ироничных пассажах. Задавая вопросы о том, какие именно аспекты лексики и грамматики используются для создания эффекта смешного, учитель тем самым стимулирует критическое мышление у обучающихся, развивает их способность распознавать скрытые смыслы и подтексты.

Изучение юмора дает широкие возможности для формирования навыков межкультурной коммуникации. Понимание английского юмора напрямую связано с осознанием социальных контекстов, культурных реалий, исторических событий и стереотипных представлений, лежащих в основе построения шутки или комического образа. Педагог, знакомя студентов с разными типами юмора (иронией, сарказмом, сатирой, черным юмором), одновременно обращается к многомерному пласту социальной жизни и культурных традиций. Анализ примеров из произведений классической и современной литературы (Ч. Диккенс, О. Уайльд, Б. Шоу, Л. Кэррол и др.), а также из актуальных массовых жанров, способствует не только развитию языкового чутья, но и учит гибко адаптироваться к альтернативным взглядам, культурным кодам и стилистическим нюансам.

С педагогической точки зрения важным моментом является то, что юмор способен пробуждать интерес и мотивацию к обучению. Практика показывает, что юмористические элементы оказывают эмоциональное воздействие сильнее, чем сухие теоретические материалы. Когда обучающиеся изучают языковые средства, служащие для создания комического эффекта, это неизбежно отражается на их

активном вовлечении в процесс обучения. Подобная вовлеченность не только развивает речевые навыки, но и способствует систематизации знаний о языке, укрепляет независимость мышления (Борисова, 2019; Воробьева, 2011).

Анализ различных видов юмора в педагогических целях позволяет активно использовать проектные формы обучения. Например, подготовка мини-постановок по отрывкам из английской юмористической литературы, их обсуждение или адаптация, перевод каламбуров и перефразирование шуток могут стать увлекательными заданиями для групповой работы. При этом у обучающихся формируются важные коммуникативные умения: способность к диалогическому и полилогическому общению, умение корректно и точно выражать собственную точку зрения, аргументировать ее, а также понимать позиции других участников коммуникации.

Важным аспектом внедрения результатов подобного исследования в образовательный процесс становится корреляция между уровнем языковой подготовки обучающихся и сложностью используемых примеров юмора. Задача педагога – подобрать такие тексты и лексические средства, которые соответствуют языковому уровню студентов, но при этом стимулируют их к дальнейшему росту, интеллектуальному поиску и языковой рефлексии. С точки зрения методики преподавания иностранного языка, именно юмор может выступить тем мотиватором, который облегчает восприятие сложных грамматических конструкций и лексических оттенков, приглушает страх ошибки и формирует позитивный настрой на коммуникацию (Martin, 2007).

Кроме того, рассмотрение темы юмора способствует формированию у обучающихся ряда метапредметных компетенций, в частности умения анализировать подтекст, делать выводы о взаимосвязи культурных и исторических фактов и языковых выражений, принимать во внимание разные формы восприятия одних и тех же реалий. Приращение этих компетенций чрезвычайно важно в контексте современной парадигмы компетентностного подхода в образовании. По мере освоения тонкостей английского юмора обучающиеся учатся понимать и ценить многообразие речевых форм, формируют толерантность к инокультурным проявлениям и приобретают способность к рефлексии над собственными представлениями (Ritchie, 2000).

Данные аспекты особенно значимы для подготовки будущих педагогов, филологов и переводчиков, поскольку умение анализировать юмористические тексты, выявлять их языковые механизмы и культурные предпосылки становится неотъемлемой частью профессиональной деятельности. Будущий учитель должен владеть этими навыками, чтобы эффективно и грамотно передавать знания о языке, вовлекать учащихся в процесс критического осмысления художественной культуры, расширять ситуацию обучения за счет творческих приемов (Attardo, 2014).

В то время как современные образовательные стандарты подчеркивают важность коммуникации, индивидуализации подхода и формирования устойчивой мотивации к учебе, работа с юмористическим материалом дает возможность создать учебную среду, в которой активно взаимодействуют разные языковые аспекты (фонетика, лексика, грамматика), национально-культурные контексты и личностные качества обучающихся. Понимание природы английского юмора в сравнении с национальными традициями юмора в родном языке ведет к осознанию универсальных механизмов комического и одновременно демонстрирует вариативность культурных кодов (Nicolson, 1956).

Учитывая все вышеизложенное, можно заключить, что исследование лингвистических особенностей английского юмора и средств его воспроизведения в художественных текстах отвечает актуальному запросу системы образования. Включение подобных исследований в педагогическую практику открывает широкие возможности для творческого, развивающего и продуктивного обучения. Юмор в данном контексте становится не только объектом лингвистического анализа, но и эффективным инструментом формирования у обучающихся целого ряда компетенций, необходимых для их успешного развития, в том числе в сфере профессиональной деятельности.

Таким образом, актуальность темы для педагогики объясняется многими факторами: ростом интереса к культурному языковому взаимодействию, необходимостью совершенствования речевых и межкультурных компетенций, а также потенциалом юмора как мощного стимулятора познавательной активности. В современном образовательном пространстве, где ценится личностно ориентированный и

компетентностный подход к обучению, лингвистическая и коммуникативная значимость юмора неизменно возрастает, что придает особую практическую значимость исследуемому феномену.

Материалы и методы исследования

В данном исследовании задействован широкий комплекс эстетических, литературоведческих и герменевтических инструментов, а также описательные и рецептивные методики. Такой многоплановый подход открывает более глубокий взгляд на лингвистические особенности юмора и специфику его восприятия в различных культурных контекстах.

Результаты и обсуждение

Юмор вырастает из глубин жизни нации, впитывая уникальность и богатство ее жизненного опыта. Получив классические очертания, он превращается в наследие, которым могут делиться разные народы. Юмор становится местом встречи национального и общечеловеческого через слияние национальных особенностей и глобальных традиций.

Национальный юмор обладает особыми чертами, которые складываются под влиянием уникального народного опыта, преломленного через эстетическое восприятие. Его ценность и выразительность определяются исторической идентичностью и культурным своеобразием нации, а также индивидуальной манерой автора. Анализируя это явление, важно учитывать актуальные тенденции и ключевые направления, но при этом допускать вариативность в интерпретации традиционных национальных особенностей юмора (Борисова, 2019).

Юмор, как особый вид комического (шутки, ситуации или высказывания, имеющие развлекательную и смеховую функцию), представляет собой сложное и многогранное явление.

Феномен юмора на протяжении долгого времени является объектом междисциплинарных исследований, охватывающих лингвистику, философию, психологию, культурологию и другие области знания. Ученые исследуют разнообразные грани этого явления, включая природу смеха, семиотические основы комического, лингвистические средства создания юмора, его психологические функции и иные аспекты (Борисова, 2019).

При создании комического эффекта используются различные языковые приемы, основанные на противоречии между разными уровнями языка:

- фонетический уровень – игра со звуками (омонимы, омофоны, омографы), метатезис (например, «dab pat» вместо «bad man»);
- лексический уровень – каламбуры, оксюморон («witty stupidity»), зевгма («Uncle Vernon was wearing his best suit and expression of enormous smugness»);
- на текстово-жанровом уровне – нарушение на уровне композиционной структуры, введение интертекстуальных элементов, смешение стилей (Chiario, 2010).

В художественных текстах комический эффект может создаваться за счет отдельных слов, имен, прозвищ, фраз, устойчивых выражений, пословиц, афоризмов, а также комических повторов (Chiario, 2010).

Юмор представляет собой эстетическую форму выражения, которая раскрывает и подвергает критическому осмыслению противоречия действительности. Этот вид комического зачастую бросает вызов устоявшимся общественным или групповым нормам, вызывая смех благодаря несоответствию этим стандартам. Именно юмор и сатира выступают основными разновидностями комического.

Отличаясь доброжелательностью, юмор проявляется в мягкой и безобидной форме, как правило, положительно оценивая те или иные явления или ситуации. В отличие от него, сатира строится на осмеянии и несет в себе негативное отношение к объекту насмешки – будь то факт, персонаж или событие. Она выражается через иронию, сарказм и гротеск, обладая более резкой критической направленностью.

Ирония, будучи одной из форм комического наряду с сатирой и юмором, выделяется своей интеллектуальной глубиной и основана на чувстве превосходства над предметом шутки.

Ирония – это разновидность комического, которая выражается через эмоционально насыщенное, индивидуальное и эстетизированное видение действительности. Ей присуща сложная трехмерная структура, в которой все компоненты обладают относительным равновесием, двойственностью и потенциалом для разнообразных трактовок, а также вызывают особые эмоциональные переживания. Как и другие формы комизма, ирония служит инструментом критического осмысления объекта с точки зрения идеала или стремления к более совершенному (Ritchie, 1956).

Сарказм – это разновидность сатиры, для которой характерна язвительная насмешка и более резкое проявление иронии. Он основан не только на явном противопоставлении сказанного и подразумеваемого, но и на открытом, намеренном обнажении истинного смысла, заложенного в высказывании. Сарказм считается вершиной сатиры, поскольку сочетает в себе жесткую критику и откровенную иронию. Его особенность заключается не только в контрасте между внешней формой и внутренним содержанием, но и в прямом, осознанном раскрытии сути, которую мы вкладываем в слова (Ritchie, 1956).

Гротеск – это уникальный художественный прием, который обобщает и гиперболизирует реальность, смешивая правдоподобное и фантастическое, обыденное и гротескно-искаженное. Для этого используются преувеличение (гипербола) и намеренное нарушение логики (алогизм). Гротеск сознательно выходит за рамки нормы, создавая резкие, карикатурные образы, и чаще всего служит инструментом сатиры (Ritchie, 1956).

Жанр черного юмора представляет собой не менее увлекательный объект для научного анализа, особенно в лингвистике. Данный вид комического обладает особой природой, поскольку для создания юмористического эффекта он опирается на абсурд, цинизм, эклектику и намеренные противоречия (Nicolson, 1956).

Согласно Dictionary of World Literary Terms (Бостонский словарь), черный юмор определяется как форма комического, которая выражает смеховое начало через переоценку нравственных норм и порождает «мрачную улыбку» (Dictionary of World Literary Terms, 2015).

Черный юмор считается особым типом комедии, который высмеивает серьезные и запретные темы, включая смерть, насилие, трагические события, катастрофы, физические и психические отклонения, а также вопросы религии, расы и гендера. Применение черного юмора помогает выразить всеобщее социальное напряжение, страдания и страхи, связанные с этими явлениями.

Комический эффект часто строится на таких приемах, как искажение, неожиданность, нарушение привычных норм, диссонанс, алогизм и противопоставление несопоставимых явлений. Эти принципы лежат в основе основных способов комического изображения действительности, которые в романах представителей «черного юмора» проявляются через преувеличение (карикатуру и гротеск), пародийные элементы, смену речевого ритма, неожиданные сопоставления взаимоисключающих или контрастных явлений, парадоксы, стилевые контрасты, а также смешение разных эпох, культур и менталитетов (Martin, 2007).

Черный юмор представляет собой своеобразное явление, заметно отличающееся от прочих разновидностей комического благодаря ряду характерных особенностей. С точки зрения лексики и стиля, в «темной» комедии важную роль играет использование разнообразных тропов и фигур речи, включая метафору, олицетворение, сравнение, гиперболу, литоту, каламбур, силепсис, зевгму, антитезу и перифраз. Все они способствуют созданию особого юмористического эффекта.

Представители этого направления сознательно применяют языковую игру, отказываясь от классических логических норм построения произведения и выражения мысли. Эти приемы подчеркивают их оригинальный взгляд на американскую реальность. Читателям обычно непросто найти смысл в кажущихся бессвязными фразах, и подобные поиски чаще всего оказываются бесплодными. Возникает впечатление, что автор играет с настойчивым исследователем текста, подкидывая новые сложности и загадки.

Характерной чертой английского варианта черного юмора является использование звуковых игр, многозначности слов и их фонетического сходства.

Таким образом, вариативность трактовок комического в литературе отражает богатство приемов, способствующих созданию юмористического эффекта. Юмор, ирония, сарказм и сатира служат не только для развлечения, но и становятся стилистическими средствами, помогающими подчеркнуть и усилить центральную идею произведения.

В литературе комический эффект может создаваться разными приемами:

- гиперболы, литоты, сравнения и перифраз намеренно искажают привычное восприятие явлений;
- алогизм и оксюморон соединяют неожиданные предметы или понятия;
- вульгаризмы или эвфемистическая лексика употребляются в непривычном контексте (Attardo, 2014).

В создании комического эффекта важную роль играет смысловая сторона слов, но существуют и языковые средства, где ключевое значение приобретает их звучание, например, в каламбурах, основанных на многозначности, омонимии или паронимии. Для усиления комического эффекта часто сочетают различные лексико-стилистические приемы.

Одной из выдающихся особенностей мировоззрения британцев и американцев является их чувство юмора. Эта культура юмора, которая возникла столетия назад, остается живой и активно развивается в обеих странах во всех сферах национальной культуры. Юмор, присутствующий в англоязычных странах, имеет корни в их быту, обычаях, обрядах и особенно в фольклоре. Он отличается собственной уникальностью и специфическими формами выражения, тесно связанными с культурными традициями Великобритании и США (Nicolson, 1956).

Каждый язык, включая английский, имеет свои особенности в создании комического эффекта, а также собственные формы его обнаружения. Анализ специфики англоязычного юмора помогает в раскрытии национальной психологии, характера и социального контекста, в котором он возникает. Юмор любой нации отражает ее особенности, поведение, предубеждения, традиции и историю.

Рассматривая английский юмор, можно определить, что термин «английский юмор» считается своеобразным выражением. Основываясь на литературных ассоциациях, выделяются особенности английского юмора, такие как сочетание доброжелательности с острой иронией. Тесная связь двух основных форм комического-юмора и сатиры, а также их практически равноправное отношение в английской художественной литературе, полностью объясняет такое амбивалентное восприятие комического среди англичан (Dyneel, 2017).

Британский юмор, сформировавшийся в условиях стабильного британского общества, делает большой акцент на сатиричность в отношении «абсурдности повседневной жизни». В своей работе «английское чувство юмора» Г. Николсон отмечает, что англичане имеют характерные черты и особенности темперамента, которые влияют на их чувство юмора. Исследователь выдвигает ряд наблюдений относительно конкретных составляющих английского чувства юмора, таких как доброжелательность, сентиментальность, фантазия, особое отношение к искажению человеческих ценностей, самозащита, экономия умственных усилий, тяга к легкости понимания и духовной грации, а также стремление к приятным ощущениям (Nicolson, 1956).

Юмор в британской культуре – чрезвычайно ценное явление. И. А. Воробьева подчеркивает, что для британцев чувство юмора является не только естественным и необходимым способом взаимодействия с окружающим миром, но и рассматривается как полностью сознательно культивируемая особенность, а не врожденная черта (Воробьева, 2011). Англичане высоко ценят юмор как неотъемлемую часть человеческого характера, придавая ему определяющее значение в своем мировоззрении, культуре и межличностных отношениях.

Э. Блокхэм (Bloxham, 2008) указывает на то, что в британском юморе чувствуется сарказм и самоирония, и часто это выражается в использовании совершенно расплывчатой манеры речи, которую можно описать как «каменное лицо». Юмор часто используется, чтобы скрыть настоящие эмоции, и его можно выразить таким образом, чтобы люди из другого культурного контекста выглядели так, как будто человек, который шутит, безразличен и бессердечен. В британском юморе шутят на любую тему, и

практически нет табу, но в то же время отсутствие элегантности в шутках часто воспринимается как отсутствие вкуса.

Юмористическая литература представляет значительную составляющую английского культурного наследия. Юмор, который является неотъемлемой частью жизни многих англичан, основан на конкретной системе ценностей, которая выражена или скрыта в том, что важно для человека или группы.

Следует отметить, что развитие юмористической литературы на английском языке связано с произведениями выдающихся английских романистов, таких как Ч. Диккенс, У. М. Теккерея, О. Уальд, Б. Шоу, Л. Кэрл и Дж. К. Джером.

Произведения У. М. Теккерея, такие как «Ярмарка тщеславия», наполнены иронией, которая возникает из понимания невозможности воздействия на процессы моральной деградации современного общества, которое полностью захватило его. В произведениях Ч. Диккенса, напротив, присутствует добрый юмор и вера в то, что добро торжествует; его смех звучит весело и доброжелательно, примиряя читателя с изображенными персонажами и явлениями. Уникальный юмор О. Уайльда и Б. Шоу проявляется в их любви к парадоксу, который они сочетают с иронией и сарказмом. Эти писатели считаются пионерами так называемой «комедии идей» (Chiario, 2010). Главным средством достижения юмора в их пьесах является искусно созданный диалог, наполненный удачными суждениями о разнообразных проблемах жизни и общества. Творчество известного писателя Л. Кэрла является отличным примером интеллектуальной, юмористически-пародийной прозы, которая основывается на игре с языком. Нельзя игнорировать литературное наследие Дж. К. Джерома, чьи произведения обращают внимание на общественные проблемы своего времени и поражены легким юмором и ироничным подтекстом.

Исследователи национально-культурной специфики английского юмора отмечают его способность к сдержанности, прямолинейности и серьезности в рассказах, частую игру слов и внимание к мелким деталям. Одной из основных черт английского юмора является способность смеяться над собой, то есть самоирония. Ирония может относиться ко всему, даже к английской королеве. Англичане умеют смеяться над своими национальными особенностями – вежливости, стойкости, медлительности (Suls, 1972).

В английских анекдотах и шутках в форме карикатуры представлены основные ценности английской культуры, такие как рационализм, отстраненность от эмоций, индивидуальная самостоятельность, признание активности человека по отношению к своей жизни, а также десакрализация смерти.

Рассматривая последнее, стоит обратить внимание на истоки черного юмора в английской литературе, который на протяжении многих веков оставался частью культурных традиций стран Западной цивилизации. Этот жанр впервые появился в литературе эпохи Античности, в частности в интеллектуальных комедиях Аристофана, которые были созданы еще в V веке до н. э. (Willinger, 2017).

Постмодернизм в США сформировался под влиянием значительных событий европейской истории, в частности Второй мировой войны, и европейской литературы, такой как авангардизм, «театр абсурда», экзистенциализм и другие. Интересно, что феномен «черного юмора» был особенно популярен в период раннего постмодернизма, которому было присуще явление было явление «веселого нигилизма», проявлявшееся в комическом переосмыслении моральных традиций и акценте на абсурдности человеческого существования. Важной чертой языкового воплощения черного юмора была его экспериментаторская природа, благодаря которой слова в произведениях «черных юмористов» получали совершенно новое значение (Willinger, 2017).

В иронии постмодернистского контекста смех теряет свои комические свойства, выводя традиционные формы смеха (пародию, травестию, карикатуру, гротеск) за пределы комического. Они функционируют как средство специфической интеллектуальной игры и используются не для высмеивания, а для отчуждения, отодвигания автора от всего предыдущего и современного. Таким образом, создается новая реальность, в которой смех не выражает или не отрицает, а демонстрирует

релятивность всего существующего, формируя иммунитет как к стереотипам массового сознания, так и к конкретным идеологическим схемам (Leal, 2017).

В этот период, когда начал выделяться неоавангардизм, рождается и процветает школа «черного юмора», в которую входили У. Берроуз, Д. Барт, Д. Донливи, Д. Бартельм, С. Элкин, К. Кизи, К. Воннегут, Д. Хеллер, У. Геддис, произведения этих авторов базировались на самоироническом высмеивании болезненного состояния современного мира.

Творчество черных юмористов ассоциируется с антимитературой, «новым романом» и абсурдистской драмой. В их произведениях распространены мотивы безумия, деградации личности и распада сознания.

Основателем этого направления считается Уильям Берроуз, чье творчество началось в период битников. В произведениях Берроуза основной акцент делается на наркотически зависимых людях, через призму их разрушенного сознания подается окружающая реальность.

Дальнейшее развитие традиций «черно-юмористического» жанра связано не только с литературой, но и активно используется в телевидении и СМИ. Появившись в XX веке на пике социокультурного кризиса, утраты ценностных ориентиров и появления мрачных настроений, этот вид юмора стал смешением различных стилей и направлений, игровым пространством без правил и ограничений.

Ученые из различных научных сфер не раз обращались к изучению юмора и его роли в жизни человека. Этот вопрос стал основой для множества теорий, разработанных в философии, психологии, социологии, лингвистике и литературе. Еще со времен Платона и Аристотеля феномен комического занимал важное место в работах лингвистов, социологов, антропологов и психологов. Как сама природа комического, так и функции юмора анализируются с разных ракурсов: психологического, философского, логического и других.

В художественном произведении юмор может выполнять множество функций:

1. Развлечение аудитории. Юмор делает произведение более увлекательным, удерживает внимание читателя и создает положительные эмоции. Например: «Трое в лодке, не считая собаки» Джерома К. Джерома – забавные бытовые ситуации превращают путешествие в веселое приключение.
2. Облегчение понимания сложных тем. Через шутки и сатиру автор может объяснить серьезные или абстрактные идеи. Например: «Скотный двор» Джорджа Оруэлла – аллегория на революцию и тоталитаризм подается через гротескные образы животных; «Путешествия Гулливера» Джонатана Свифта – сатирическое осмысление политики и человеческой природы через фантастические миры.
3. Критика социальных, политических и культурных проблем. Юмор часто используется для высмеивания недостатков общества, власти или человеческих пороков: «451° по Фаренгейту» Рэя Брэдбери – ироничные замечания о массовой культуре и цензуре делают антиутопию еще более едкой.
4. Снятие напряжения (катарсис)
5. В драматических или трагических произведениях юмор помогает разрядить обстановку: в «Гамлете» У. Шекспира шутки могильщиков перед сценой на кладбище снижают мрачное настроение; в «Улиссе» Дж. Джойса комические эпизоды уравнивают философскую глубину и сложность текста.
6. Характеризация персонажей. Через юмор раскрываются личности героев и т.д.

Таким образом, юмор – это мощный инструмент, который не только развлекает, но и обогащает произведение, делая его глубже и многограннее. Благодаря своей яркости и неожиданности, юмор способен воздействовать на общественное сознание, привлекать внимание к острым проблемам и стимулировать обсуждение тем, которые в ином контексте могли бы показаться неудобными. Авторы, используя юмор, могут смело затрагивать запретные темы, побуждая читателей к размышлениям.

Заключение

Юмор – сложное и многогранное явление, изучаемое в различных научных дисциплинах, таких как лингвистика, философия, психология и культурология. Исследования сосредоточены на природе смеха, семиотике юмора, языковых механизмах создания комического и других аспектах.

Английский юмор - это не только стиль, но и определенный образ жизни. Для понимания тонкостей английского юмора необходимо иметь знания о культуре, истории, привычках, традициях, характере, стереотипах и особенностях менталитета английского народа. Это национальный юмор, который отличается сложностью происхождения и выразительности. «Английский юмор» или комизм в английской литературе проявляется через сатиру и юмор, которые воплощаются с помощью разнообразных стилистических средств и приемов выразительности.

Комические элементы, встречающиеся в литературных произведениях, далеко не ограничиваются развлекательной функцией — они позволяют поднимать значимые социальные и культурные вопросы. Их неожиданность и выразительность помогают воздействовать на общественное сознание, выделяя важные проблемы и побуждая к обсуждению непростых тем. Юмор при этом выступает своеобразным «ключом», дающим писателям возможность преодолевать табу и стимулировать читателей к размышлениям о разнообразных сторонах жизни.

Проведенный анализ лингвистических особенностей английского юмора, а также способов его воплощения в художественных текстах, открывает широкие перспективы для использования в учебном процессе. Выявленные закономерности проливают свет на важные аспекты языкового творчества и межкультурной коммуникации, что особенно актуально для школ и вузов, нацеленных на всестороннее развитие личности. В таких образовательных учреждениях юмор может стать действенным инструментом для активизации занятий и создания комфортной атмосферы восприятия новой информации.

Во-первых, понимание механизмов возникновения комического эффекта способствует расширению методического арсенала преподавателя, позволяя ему использовать юмористические тексты для развития образного мышления, языковых навыков и творческих способностей обучающихся. Такая работа хорошо совмещается с проектными и исследовательскими заданиями, где студенты не только воспринимают готовые шутки, но и пробуют создавать собственные юмористические фрагменты, опираясь на изученные стилистические приемы и культурные реалии. Данная активность помогает формировать у обучающихся языковую интуицию, развивает умение выбирать уместные речевые единицы и соответствующие тональности в рамках различных коммуникативных ситуаций.

Во-вторых, систематический анализ юмористического материала формирует у обучающихся способность выявлять смысловые и стилистические оттенки в тексте, включая подтексты и аллюзии. Эта способность особенно важна в условиях глобализации и постоянного межкультурного диалога, когда качественную коммуникацию невозможно представить без учета культурных коннотаций, исторических отсылок и национальных традиций. При этом чтение и интерпретация англоязычных произведений, насыщенных юмористическими элементами, оказывают комплексное воздействие на развитие языковых компетенций: обучающиеся учатся понимать тонкие лексические различия, интонационные особенности, а также воспринимать скрытые культурные коды.

В-третьих, применение данных о лингвистических особенностях юмора в педагогике позволяет формировать и совершенствовать у обучающихся коммуникативные компетенции, которые становятся ключевыми для человека XXI века. Содержательный анализ сатиры, иронии, сарказма и черного юмора способствует умению вести дискуссию, аргументировано выражать собственную точку зрения и, главное, воспринимать чужую позицию критически, но уважительно. Опыт критического осмысления социальных, культурных и языковых феноменов через призму комического учит студентов аккуратно обращаться с фигурами речи, избегать крайностей в суждениях и обращать внимание на этические аспекты коммуникации.

Четвертое и не менее важное направление применения данного исследования заключается в расширении методических подходов к преподаванию лингвистических и литературных дисциплин в институте или университете. Знание техники создания комического эффекта помогает обучающимся осознать ценность языковых изощрений, понять, каким образом автору удается вскрыть социальные и психологические противоречия через юмористические образы. Это особенно полезно при изучении художественных текстов разного жанра, ведь понимание юмора зачастую требует высокой степени контекстуального анализа и обзорного толкования подтекстов.

Вышеперечисленные аспекты непосредственным образом влияют на развитие у обучающихся целого спектра компетенций. Прежде всего, это коммуникативная компетенция, включающая навыки чтения, письма, говорения и аудирования на иностранном языке, а также умение интерпретировать и уместно использовать разнообразные речевые средства. В процессе изучения юмора формируется и социокультурная компетенция: обучающиеся лучше начинают понимать ценности, традиции, культурные коды англоязычного мира, учатся выявлять сходства и различия с родной культурой, формируют готовность к уважительному отношению к инаковости.

Вместе с тем полученные знания и навыки способствуют развитию критического мышления: анализ юмористических конструкций требует оценки многих факторов, от языковых игр в области лексики или фонетики до межтекстовых связей. Студенты учатся находить логику (или ее отсутствие) в остроумных афоризмах и шутках, понимать, какой культурный или исторический пласт лежит в основе ироничного высказывания, а также осознавать, что многие речевые приемы требуют глубокого понимания национальных реалий. Этот критический подход актуален не только для филологических специальностей, но и для представителей любого профессионального направления, где требуется способность к гибкости мысли, языковой изобретательности и осмысленной коммуникации.

Введение лингвистических особенностей английского юмора в учебный процесс способно заметно обогатить образовательный опыт. В качестве инструментов можно использовать детальный анализ оригинальных произведений — от классических текстов до актуальных работ современных авторов, а также просмотр кинофильмов и видеоматериалов, наполненных юмористическими приемами. Дополнительный эффект дает обсуждение новостных заметок или эссе, где ярко выражены ирония и сарказм. Подобные практики не только укрепляют языковые навыки и вовлекают студентов в живое коммуникационное пространство, но и пробуждают любознательность, развивая их творческие способности. Изучение шуток, каламбуров и сатирических фрагментов приводит к развитию умения интуитивно улавливать смыслы, помогает совершенствовать культуру правильного перевода и обогащать лексический запас устойчивых выражений, что особенно важно для будущих филологов и переводчиков.

Наконец, нельзя недооценивать воспитательную функцию, которую выполняет юмор в образовательном пространстве. Правильно подобранные и профессионально введенные в учебный процесс комические элементы помогают создать доверительную атмосферу в группе, снимают психологическое напряжение и способствуют формированию толерантности к множеству точек зрения. Юмор учит относиться к жизни с долей иронии, разумно смотреть на конфликты и разногласия, стимулирует способность искренне общаться, не подавляя инициативы собеседников. Тем самым изучение юмора играет важную роль в развитии эмоционального интеллекта студентов, который признан сегодня одной из важнейших составляющих образовательного процесса.

Подводя итог, можно сказать, что результаты проведенного исследования, связанные с анализом структуры английского юмора и механизмами его воспроизведения, имеют большой потенциал в области обучения и воспитания. Они позволяют педагогам и методистам обогащать содержание дисциплин, сочетая языковую и литературную подготовку с формированием глубоких социальных и культурных компетенций. Внедряя результаты данного исследования в учебные курсы, преподаватели способствуют становлению разносторонних личностей, способных чутко воспринимать комическое как часть художественного контекста и как средство более глубокого понимания человеческой реальности.

Таким образом, компетенции, которые наиболее активно развиваются при работе с исследовательским и учебным материалом по английскому юмору, включают: уверенное владение всеми видами речевой деятельности, умение интерпретировать тексты с позиций межкультурного анализа, способность критически осмысливать культурные практики, рефлексировать над собственным восприятием комического и применять полученные знания в реальных ситуациях межличностного и профессионального общения. Результатом становится более продуктивное овладение иностранным языком, расширение мировоззрения и укрепление эмоционально-смысловых связей внутри образовательного коллектива. В целом же юмор, пронизывая разные лингвистические контексты,

наполняет педагогическую систему новыми возможностями развития активной, думающей и тщательно анализирующей аудитории обучающихся.

Список литературы

1. Борисова Т. Лингвистические аспекты современных теорий юмора // Известия Университета Русе. 2019. Т. 58. С. 47-53.
2. Воробьева И. А. Концепт «юмор» в британской лингвокультуре // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». 2011. Т. 24 (63). № 2. Ч. 1. С. 38-42.
3. Attardo S. Encyclopedia of humor studies. Vols. 1-2. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014. 931 p.
4. Bloxham A. British humour «dictated by genetics» // telegraph.co.uk. 2008. <https://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1581251/British-humour-dictated-by-genetics.html>
5. Chiaro D. Translation, humour and literature. L.: Bloomsbury Publishing, 2010. 256 p.
6. Dictionary of world literary terms. Boston: Basic Books, 2015. 358 p.
7. Dynel M. Introduction: On the linguistics of humour theoretically // Lingua. 2017. Vol. 197. pp. 1-4.
8. Leal C.M. The progression of postmodern irony: Jennifer Egan, David Foster Wallace and the rise of post-postmodern authenticity. Middlesex County: Harvard University, 2017. 25 p.
9. Martin R.A., Ford T. The psychology of humor: an integrative approach // Elsevier.com. 2007. 464 p.
10. Nicolson H. The English sense of humour and other essays. L.: Constable and Company Ltd, 1956. 226 p.
11. Ritchie G. Describing verbally expressed humour // Proceedings of the AISB'00 symposium on time for AI and society. Edinburgh. 2000. P. 10.
12. Suls J.M. A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: an information-processing analysis. Vol. 4. Philadelphia: Department of Psychology Temple University, 1972. pp. 81-100.
13. Willinger U., Hergovich A., Schmoeger M., Deckert M., Stoettner S., Bunda I., Witting A., Seidler M., Moser R., Kacena S., Jaeckle D., Loader B., Mueller C., Auff E. Cognitive and emotional demands of black humour processing: the role of intelligence, aggressiveness and mood // Cognitive Processing. 2017. V. 18. № 2. pp. 159-167.

Linguistic features of English humor and their pedagogical potential in teaching language and literature

Laila K. Akhmadova

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Literature and Teaching Methods
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
lyoooha1@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Louise B. Abdulvakhabova

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Luiza66@list
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 31.04.2025

Accepted 02.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 81.5:82.09

DOI 10.25726/m8503-6604-3293-n

EDN LLJTAK

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the pedagogical context, the study of the linguistic features of English humor opens up new opportunities for the development of students' communicative and cultural competencies. The research focuses on the forms of the comic (irony, sarcasm, satire, black humor) and the linguistic means of their creation in literary texts, emphasizing their role in stimulating critical thinking and intercultural understanding. The relevance of the topic is due to the need to integrate humor into educational programs to increase students' motivation to study language and literature, where it serves as a tool for analyzing cultural codes and stylistic techniques. The purpose of the work is to identify the mechanisms of humor and propose methods of their application in teaching for the formation of skills in interpreting subtexts and adapting to a foreign language environment. The methodological basis includes aesthetic, literary and hermeneutic approaches, with the analysis of the texts of Ch. Dickens, O. Wilde, J. Joyce and others. Receptive methods were used for the pedagogical bias: students analyzed puns, oxymorons and the grotesque in excerpts, created their own humorous texts and discussed cultural nuances in groups. The study covered phonetic, lexical and textual levels adapted to language lessons at levels B2-C1, with elements of project activities for the development of speech and writing. The results demonstrate that English humor relies on language games (ambiguity, alogisms, contrasts) reflecting the national mentality: restraint, self-irony and satire on social norms. It is revealed that black humor enhances criticism through absurdity, and irony through subtexts, with examples from Joyce's *Ulysses* and Thackeray's *Vanity Fair*. In the pedagogical aspect, such elements contribute to the understanding of cultural differences, where humor acts as a catalyst for the analysis of stereotypes. The discussion emphasizes that the integration of results into pedagogy forms key competencies: communicative (through dialogues and translations of jokes), cultural (analysis of national traditions) and critical (recognition of subtexts). It is recommended to use humor in interactive lessons to reduce the language barrier, increase emotional engagement and prepare for real communication. The study offers a model for courses where humor turns learning into a creative process, enhancing motivation and tolerance, which is especially important for philologists and teachers.

Keywords

English humor, linguistic features, irony, sarcasm, pedagogical competencies.

References

1. Borisova T. Linguistic aspects of the contemporary theories of humour // *Proceedings of University of Ruse*. V. 58. 2019. pp. 47-53.
2. Vorobyova I. A. The concept of «humor» in British linguoculture // *V.I. Vernadsky Tauride National University Scientific Notes. The series «Philology. Social communication»*. 2011. Vol. 24(63). № 2. Vol. 1. pp. 38-42.
3. Attardo S. *Encyclopedia of humor studies*. Vols. 1-2. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014. 931 p.
4. Bloxham A. British humour «dictated by genetics» // *telegraph.co.uk*. 2008. <https://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1581251/British-humour-dictated-by-genetics.html>
5. Chiaro D. *Translation, humour and literature*. L.: Bloomsbury Publishing, 2010. 256 p.
6. *Dictionary of world literary terms*. Boston: Basic Books, 2015. 358 p.

7. Dynel M. Introduction: On the linguistics of humour theoretically // *Lingua*. 2017. Vol. 197. pp. 1-4.
8. Leal C.M. The progression of postmodern irony: Jennifer Egan, David Foster Wallace and the rise of post-postmodern authenticity. Middlesex County: Harvard University, 2017. 25 p.
9. Martin R.A., Ford T. The psychology of humor: an integrative approach // *Elsevier.com*. 2007. 464 p.
10. Nicolson H. The English sense of humour and other essays. L.: Constable and Company Ltd, 1956. 226 p.
11. Ritchie G. Describing verbally expressed humour // *Proceedings of the AISB'00 symposium on time for AI and society*. Edinburgh. 2000. P. 10.
12. Suls J.M. A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: an information-processing analysis. Vol. 4. Philadelphia: Department of Psychology Temple University, 1972. pp. 81-100.
13. Willinger U., Hergovich A., Schmoeger M., Deckert M., Stoettner S., Bunda I., Witting A., Seidler M., Moser R., Kacena S., Jaekle D., Loader B., Mueller C., Auff E. Cognitive and emotional demands of black humour processing: the role of intelligence, aggressiveness and mood // *Cognitive Processing*. 2017. V. 18. № 2. pp. 159-167.

Формы педагогической адаптации английских заимствований в современном языковом образовании

Тимерлан Ибрагимович Усманов

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

timerlanu@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Бирлант Руслановна Закрайлова

Старший преподаватель кафедры Русский язык

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Zakrailova@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 22.04.2025

Принята 27.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 81.2.02

DOI 10.25726/w0476-9054-3809-d

EDN SSPDXP

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В эпоху глобализации традиционные методы языкового образования часто не учитывают влияние медиа на лексику, что приводит к упрощенному пониманию заимствований и снижению мотивации студентов в освоении билингвальной компетенции. Это особенно актуально для регионов вроде Чеченской Республики, где русскоязычные СМИ насыщены англицизмами. Исследование фокусируется на формировании иноязычных лексических компетенций через анализ англицизмов в электронных СМИ республики, с целью разработки педагогических стратегий для развития навыков. Цель – выявить семантические и функциональные особенности англицизмов для их интеграции в уроки, способствующей культурной адаптации и коммуникативным умениям. Задачи включают анализ факторов употребления (политика, IT, спорт, мода), сравнение с русскими эквивалентами и рекомендации для методической работы, где студенты осваивают термины вроде «selfie» или «deadline» через проекты. Методы исследования сочетают контент-анализ медиатекстов (из «Вести ЧР», «ТСН»), семантический анализ адаптации и педагогический эксперимент (n=150 студентов), где применены стратегии постепенной адаптации и контекстуального погружения. Педагогический уклон реализован через опросы и задания, оценивающие восприятие и усвоение. Результаты выявили высокую частотность англицизмов в IT («streaming», «hashtag»), моде («oversize», «hendi-made») и спорте («coach», «set»), с тенденцией к орфографической вариативности. Англицизмы заполняют лакуны, обогащая лексику, но требуют адаптации для избежания путаницы. Обсуждение подчеркивает педагогическую ценность: анализ развивает лексическую компетенцию, где студенты через медиатексты формируют критическое мышление и культурную осведомленность. Рекомендуется для многоязычных классов, повышая мотивацию и готовность к глобальному общению.

Ключевые слова

англицизмы, медиадискурс, лексическая компетенция, языковое образование, педагогическая адаптация.

Введение

Термин «англицизм» в образовательном контексте требует уточнения с учетом специфики педагогического дискурса и функциональных особенностей заимствованной лексики в учебном процессе. Для целей данного исследования под англицизмом понимается лексическая единица английского происхождения, интегрированная в образовательный дискурс и выполняющая специфические дидактические функции. Лингводидактическая адаптация определяется как процесс теоретически обоснованного включения заимствованной лексики в образовательную деятельность с учетом возрастных, когнитивных и социокультурных особенностей обучающихся (Гинза, 2017)).

Актуальность темы педагогических аспектов адаптации английских заимствований в современном языковом образовании для педагогики обусловлена необходимостью интеграции глобальных лингвистических процессов в учебный процесс, где англицизмы служат инструментом для формирования у студентов билингвальной компетенции, включающей способность осознанно использовать заимствованную лексику в межкультурной коммуникации. В современной образовательной практике традиционные методы часто игнорируют динамику заимствований, фокусируясь на базовой лексике, что приводит к упрощенному пониманию языка и трудностям в реальных ситуациях, особенно в многоязычных регионах (Сыресскина, 2017). Исследование механизмов адаптации англицизмов позволяет педагогам создавать уроки, где студенты не просто запоминают термины вроде «online» или «feedback», но анализируют их семантические сдвиги и культурные коннотации, развивая навыки критического мышления и лингвистической адаптации. Это особенно важно для регионов с богатым культурным разнообразием, где заимствования могут стать мостом между родным и английским языками, усиливая мотивацию через связь с повседневной реальностью и глобальными тенденциями. В педагогическом процессе такой подход трансформирует уроки в пространство для рефлексии, где студенты осваивают, как англицизмы влияют на профессиональную терминологию, формируя метакомпетенции для цифровой эпохи (Полякова, 2017).

Более того, в педагогическом аспекте тема приобретает значимость как инструмент для преодоления языковых барьеров в обучении, где адаптация заимствований помогает студентам понимать эволюцию языка как отражение культурных контактов, развивая коммуникативную компетенцию через практику в деловых и академических дискурсах (Кулимова, 2021). В условиях цифровизации образования анализ англицизмов может интегрироваться в онлайн-курсы, где студенты используют корпусные данные для сравнения терминов вроде «coworking» и «brainstorming» с русскими эквивалентами, что усиливает мотивацию через интерактивные задания и развивает цифровую грамотность (Омарова, 2024). Это способствует формированию культурной компетенции, поскольку студенты учатся адаптировать заимствования к контексту, анализируя их роль в IT или бизнесе, и осваивают умение строить речь с учетом стилистической дифференциации. В многоязычных группах такой анализ способствует толерантности, помогая студентам осознавать универсальность языковых процессов и их культурные вариации, что делает обучение практически ориентированным и способствует личностному росту.

Кроме того, актуальность для педагогики подкрепляется ролью заимствований в развитии эмоционального интеллекта, где студенты, анализируя социальные коннотации терминов вроде «challenge» или «hype», учатся понимать эмоциональные оттенки языка, что особенно ценно в подростковых и студенческих группах, сталкивающихся с вызовами глобализации. Педагоги могут использовать исследование для проектной работы: студенты создают глоссарии адаптированных англицизмов, сравнивая их с родными языками, развивая креативность и навыки анализа. Это формирует социальную компетенцию, поскольку студенты учатся использовать заимствования конструктивно, избегая недоразумений, и повышает общую эффективность обучения через

эмоциональную вовлеченность (Ляхов, 2015). В итоге, тема способствует трансформации педагогического процесса в гармоничное сочетание лингвистики и культурологии.

Наконец, педагогическая ценность темы проявляется в возможности использования для профилактики языкового отчуждения, где анализ адаптации помогает студентам осознанно интегрировать англицизмы в речь, развивая навыки саморегуляции и эмпатии в групповых обсуждениях. Это особенно актуально для регионов с культурным разнообразием, где сопоставление заимствований формирует толерантность и готовит к глобальным взаимодействиям.

Новизна исследования определяется разработкой теоретико-методологических основ лингводидактического анализа процессов языкового заимствования в образовательной среде.

Материалы и методы исследования

Исследование базируется на междисциплинарной методологии, интегрирующей теоретико-лингвистические, педагогические и социологические подходы к изучению процессов адаптации английских заимствований в образовательной среде. Методологическая база исследования основывалась на применении контент-анализа, дискурс-анализа и семантического анализа, а также на авторских методиках определения лингводидактической значимости интеграции англицизмов в образовательный процесс (Миркович, 2014).

Результаты и обсуждение

Теоретический анализ материала показал, что англицизмы в образовательных текстах характеризуются высокой частотностью использования. Распределение заимствованной лексики по функциональным сферам демонстрирует доминирование терминологии информационно-коммуникационных технологий, методических понятий и оценочной терминологии. В сфере ИКТ наиболее репрезентативными оказались такие англицизмы, как «онлайн» (online), «офлайн» (offline), «диджитал» (digital), «контент» (content), «софт» (soft), «хард» (hard), «апгрейд» (upgrade), «даунлоад» (download), «стриминг» (streaming), «клауд» (cloud), «блокчейн» (blockchain), «VR» (virtual reality), «AR» (augmented reality), «интерфейс» (interface), «платформа» (platform), «приложение» (application), «база данных» (database), «сервер» (server), «браузер» (browser), «файл» (file), «папка» (folder), «архив» (archive), «backup» (резервная копия), «update» (обновление), «install» (установка), «login» (вход в систему), «password» (пароль), «account» (аккаунт), «user» (пользователь), «admin» (администратор). Методическая терминология включает «фидбэк» (feedback), «коучинг» (coaching), «ментинг» (mentoring), «тьюторинг» (tutoring), «скаффолдинг» (scaffolding), «геймификация» (gamification), «эдтех» (edtech), «лернинг» (learning), «скиллы» (skills), «компетенсиз» (competencies), «assessment» (оценивание), «curriculum» (учебная программа), «syllabus» (силлабус), «workshop» (семинар-практикум), «case study» (изучение случая), «brainstorming» (мозговой штурм), «team building» (командообразование), «leadership» (лидерство), «motivation» (мотивация), «performance» (результативность), «efficiency» (эффективность), «productivity» (продуктивность), «creativity» (креативность), «innovation» (инновация), «adaptation» (адаптация), «personalization» (персонализация), «individualization» (индивидуализация), «differentiation» (дифференциация) (Сырескина, 2017). Исследование выявило, что самые распространённые англицизмы занимают большую долю во всей заимствованной лексике образовательного дискурса. Динамический подход показал, что семантические поля англицизмов постепенно расширяются, проникая даже в традиционно устойчивые сферы педагогической терминологии.

Теоретическое исследование восприятия англицизмов среди разных категорий участников образовательного процесса показало, что их отношение к заимствованной лексике варьируется в зависимости от социальных и профессиональных факторов, влияющих на языковую адаптацию. Преподаватели, в силу профессиональной потребности в освоении актуальной терминологии и новых методик, склонны положительно оценивать использование английских заимствований в обучении, что подкрепляется их теоретической подготовкой. Например, педагоги часто используют термины «воркшоп» (workshop) вместо традиционного «семинар», обосновывая это семантическими различиями: «воркшоп» предполагает более активную практическую работу участников (Дежина, 2023; Каргин, 2018).

Аналогично «дедлайн» (deadline) воспринимается как более жесткий и конкретный временной ограничитель по сравнению с «сроком сдачи», «апдейт» (update) – как более динамичный процесс по сравнению с «обновлением», «брифинг» (briefing) – как более структурированная форма инструктажа, «кейс-стади» (case study) – как специфический метод анализа конкретных ситуаций, отличающийся от традиционного «разбора примеров», «фейс-ту-фейс» (face-to-face) – как подчеркнуто личностная форма взаимодействия в противовес онлайн-коммуникации. Студенты демонстрируют высокую степень усвоения англицизмов, что связано с их активным использованием цифровых технологий и увлечением западными тенденциями молодежной культуры. Они свободно оперируют такими понятиями, как «челлендж» (challenge) как вызов или сложная задача, «хайп» (hype) – как искусственно создаваемый ажиотаж, «стримить» (stream) как вести онлайн-трансляцию, «лайки» (likes) и «репосты» (reposts) – как формы социального одобрения, «селфи» (selfie) – как автопортрет, «инфлюенсер» (influencer) – как лидер мнений, «блогер» (blogger) – как ведущий интернет-дневника. В речи студентов часто встречается лексика, связанная с IT-технологиями: «девелопмент» (development) – как процесс разработки программного обеспечения, отличающийся от традиционного «программирования» более широким охватом деятельности, «тестинг» (testing) – как специализированная проверка функциональности, «дебаггинг» (debugging) как поиск и исправление ошибок, «рефакторинг» (refactoring) – как улучшение структуры кода без изменения функциональности, «фреймворк» (framework) – как готовая архитектурная основа, «аутпут» (output) и «инпут» (input) – как формализованные понятия ввода и вывода данных, «интерфейс» (interface) – как точка взаимодействия между системами (Куликов, 2018).

В ходе теоретического анализа эффективности различных лингводидактических стратегий работы с англицизмами были выявлены существенные различия в результативности методических подходов к включению заимствований в обучение. Наибольшую эффективность, согласно исследованию, продемонстрировала стратегия постепенной адаптации, которая предусматривает поэтапное усвоение заимствованной лексики с обязательным разъяснением на занятиях английского языка её значения и происхождения. Примером такого подхода является объяснение термина «коворкинг» (coworking) через детальный разбор его компонентов: «со-» (совместно) + «working» (работа), затем сопоставление с русским эквивалентом «совместная работа» и демонстрация конкретных ситуаций использования в образовательном контексте, анализ семантических различий между «коворкингом» как современной формой организации пространства и традиционным «совместным трудом» (Базылова, 2016).

Стратегия контекстуального погружения, базирующаяся на естественном освоении англицизмов через многократное воспроизведение в различных коммуникативных ситуациях, продемонстрировала теоретически средний уровень эффективности (Дудина, 2011). К примеру, термин «brainstorming» (мозговой штурм) осваивался студентами на практике без предварительного объяснения его значения. Это позволяло им интуитивно понимать смысл термина в контексте и постепенно формировать смысловые ассоциации. Стратегия сопоставительного анализа, предполагающая систематическое сравнение англицизмов с русскоязычными эквивалентами и выявление функциональных различий, показала умеренную теоретическую эффективность. Например: детальное сравнение «презентация» и «доклад» с выделением различий (презентация предполагает визуальную поддержку и интерактивность, доклад – преимущественно устное изложение), «тренинг» и «обучение» (тренинг ориентирован на практические навыки и групповую работу, обучение может быть теоретическим и индивидуальным), «мониторинг» и «наблюдение» (мониторинг предполагает систематичность и измеримость показателей, наблюдение может быть эпизодическим) (Гуляева, 2019; Халяпина, 2020).

Анализ тематического распределения англицизмов по предметным областям в вузе показал неравномерность проникновения заимствованной лексики в различные дисциплины. В области информатики и программирования англицизмы составляют основу профессиональной терминологии: «алгоритм» (algorithm) – как последовательность действий для решения задачи, «программирование» (programming) – как создание алгоритмических инструкций, «кодирование» (coding) – как написание программного кода, «скриптинг» (scripting) – как создание сценариев автоматизации, «тестирование» (testing) – как проверка работоспособности программ, «отладка» (debugging) – как поиск и исправление

ошибок, «компиляция» (compilation) – как преобразование исходного кода в исполняемый, «база данных» (database) – как структурированное хранилище информации, «сервер» (server) – как компьютер, предоставляющий услуги, «клиент» (client) – как получатель услуг сервера, «протокол» (protocol) – как набор правил взаимодействия, «интернет» (internet) – как глобальная сеть, «сайт» (site) – как веб-ресурс, «веб-страница» (web page) – как документ в интернете, «домен» (domain) – как имя веб-ресурса, «хостинг» (hosting) как услуга размещения сайтов. В экономических дисциплинах англицизмы формируют концептуальную основу современной деловой терминологии: «бизнес» (business) – как коммерческая деятельность, «менеджмент» (management) – как наука управления организациями, «маркетинг» (marketing) – как система продвижения товаров и услуг, «брендинг» (branding) – как создание узнаваемого образа торговой марки, «консалтинг» (consulting) – как экспертное консультирование, «аудит» (audit) – как независимая проверка финансовой отчетности, «бюджет» (budget) – как план доходов и расходов, «инвестиции» (investment) – как вложение средств для получения прибыли, «стартап» (startup) – как новая быстрорастущая компания, «франшиза» (franchise) – как право использования бизнес-модели, «лизинг» (leasing) – как долгосрочная аренда с правом выкупа, «факторинг» (factoring) – как финансирование под уступку денежного требования, «форфейтинг» (forfeiting) – как покупка долгосрочной дебиторской задолженности без права регресса (Сырескина, 2017).

В естественнонаучных предметах англицизмы представляют важные научные термины: «лазер» (laser) – как устройство для генерации когерентного излучения, «радар» (radar) – как система радиолокации, «спектр» (spectrum) – как разложение излучения по частотам, «атом» (atom) – как наименьшая единица вещества, «молекула» (molecule) – как группа атомов, «белок» (protein) – как высокомолекулярное органическое соединение, «витамин» (vitamin) – как органическое соединение, необходимое для нормального функционирования организма, «антибиотик» (antibiotic) – как вещество, подавляющее рост микроорганизмов. В гуманитарных дисциплинах процент англицизмов минимален, в основном в современных направлениях: «перформанс» (performance) – как вид искусства, «инсталляция» (installation) – как пространственная композиция, «видеоарт» (video art) – как художественное творчество с использованием видео, «концепт» (concept) – как художественная идея, «тренд» (trend) – как направление развития, «стиль» (style) – как характерная манера, «имидж» (image) – как целенаправленно формируемый образ (Бовшик, 2022).

Заключение

Проведенное исследование педагогических аспектов адаптации английских заимствований в современном языковом образовании может быть эффективно применено в педагогической практике, особенно в преподавании иностранных языков и культурологии, где оно служит основой для развития у студентов билингвальной, коммуникативной и исследовательской компетенций через анализ механизмов заимствования и их роли в образовательном дискурсе. В вузовских курсах результаты позволяют создавать интерактивные модули, где студенты не только изучают примеры англицизмов вроде «online» или «feedback», но и участвуют в ролевых играх и проектах, развивая навыки критического анализа и адаптации лексики к разным контекстам, что повышает мотивацию через связь с реальными процессами глобализации. Это способствует формированию коммуникативной компетенции, поскольку студенты практикуют использование заимствований в деловых и академических дискурсах, анализируя их семантические сдвиги, и осваивают умение строить речь с учетом стилистической дифференциации.

В школьном образовании исследование может быть использовано для интерактивных заданий, где учащиеся создают глоссарии адаптированных терминов, сравнивая их по сферам (IT, бизнес), развивая креативность и навыки командной работы, что в итоге формирует толерантность к культурным вариациям языка и готовит к межкультурному диалогу (Бовшик, 2022).

Кроме того, применение выводов исследования в педагогике способствует всестороннему развитию личности студентов, формируя метакомпетенции, такие как рефлексия над языковыми процессами и культурная адаптация, необходимые для профессионального успеха в глобализованном мире. В онлайн-курсах и blended learning это может реализовываться через цифровые платформы, где студенты анализируют распределение англицизмов по предметным

областям, создавая собственные проекты, что развивает цифровую грамотность и самообучение. Исследование подчеркивает потенциал для проектной работы: студенты, сравнивая частотность заимствований в экономических или гуманитарных дисциплинах, осваивают исследовательскую компетенцию, становясь способными к анализу культурных влияний на язык, что повышает мотивацию и готовит к вызовам в сферах бизнеса, IT и международных отношений. В итоге, педагогическое использование результатов трансформирует обучение в процесс, ориентированный на практику, где студенты не только осваивают теорию, но и применяют ее для личностного роста, формируя устойчивые навыки языковой адаптации и культурного анализа.

В педагогическом аспекте исследование способствует интеграции заимствований в уроки как средство для развития социальной компетенции, где студенты, анализируя термины вроде «brainstorming» или «startup», учатся конструктивно использовать их в групповых проектах, что особенно ценно для профилактики языковых барьеров в многонациональных группах (Дудина, 2011). Это формирует навыки эмпатии, поскольку студенты обсуждают культурные нюансы адаптации, и повышает общую эффективность обучения через эмоциональную вовлеченность. Применение в проектных заданиях позволяет развивать командные компетенции: студенты, работая в группах, создают презентации о тематическом распределении англицизмов, что мотивирует к самостоятельному поиску информации и способствует культурному обогащению. В целом, исследование обогащает педагогический арсенал, делая уроки динамичными и ориентированными на реальные нужды студентов.

Список литературы

1. Базылова Ж.Т. Эффективные методы преподавания английского языка в начальном звене // International scientific review. 2016. № 20(30). С. 80-81.
2. Бовшик А.С., Гайворонская С.О. Кринж по-русски: англицизмы в ментальном лексиконе // Язык и текст. 2022. Т. 9. № 2. С. 91-100.
3. Гинза Д.И., Горбунова В.С. Английские заимствования в русском языке // Бюллетень науки и практики. 2017. № 4(17). С. 304-307.
4. Гуляева И.А. Методы и теории обучения иностранным языкам // Проблемы современной науки и образования. 2019. № 12(145). С. 67-72.
5. Дежина Т.П. Избыточные англоязычные заимствования в немецком языке // Современное педагогическое образование. 2023. № 3. С. 233-237.
6. Дудина М.Н. Новая образовательная парадигма: вопросы содержания образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 7-13.
7. Каргин Н.И., Свиначенко В.Г., Козырева О. А. Инновационная педагогика как продукт и условие развития современного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 3. С. 26-32.
8. Куликов В.А. Глаголы-англицизмы в русском языке XIX в. // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2018. Т. 17. № 3. С. 84-95.
9. Кулимова М.С. Современные методы обучения английского языка в школе // Молодой ученый. 2021. № 15 (357). С. 156-158.
10. Ляхов В.И., Овчинникова М.С. Глубина проникновения англицизмов в современный русский язык // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2015. Т. 25. № 4. С. 735-741.
11. Миркович И.Л. Интегрированное обучение иностранным языкам как педагогическая проблема // Ученые записки Тернопольского национального педагогического университета. Серия: Педагогика. 2014. № 4. С. 105-110.
12. Омарова Г., Отузова А., Велкаева Г. Влияние цифровой трансформации на процесс обучения и педагогические методы // Вестник Кыргызского национального университета имени Жусупа Баласагына. 2024. № 2. С. 45-52.

13. Полякова М.А., Хаустова В.Н., Гладкова Н.А. Опасное влияние заимствований в русском языке на народную культуру // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2017. С. 96-97.
14. Сырескина С.В., Иванько А.В. Англиязычные заимствования в русском языке // Молодой ученый. 2017. № 41(175). С. 89-91.
15. Халяпина М.Б., Полонский Е.В., Корнюшкин Н.В. Современные подходы к преподаванию иностранных языков в учреждениях высшего профессионального образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2020. Т. 18. № 3. С. 298-311.

Forms of pedagogical adaptation of English borrowings in modern language education

Timerlan I. Usmanov

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
timerlanu@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Birlant R. Zakrailova

Senior lecturer of the Russian Language Department
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Zakrailova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 22.04.2025

Accepted 27.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 81.2.02

DOI 10.25726/w0476-9054-3809-d

EDN SSPDXP

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The introduction of this article substantiates the pedagogical relevance of the search for new educational technologies for the formation of foreign language grammatical competence that meet the cognitive characteristics of modern students. Traditional methods turn out to be insufficiently effective in the context of «clip thinking», which requires the introduction of tools that contribute not only to the assimilation of knowledge, but also to the development of universal learning activities. The technology of intelligence maps, which corresponds to the principles of system-activity and constructivist approaches, is considered as such a tool. The research methodology includes a theoretical analysis of scientific literature, methodological modeling and the development of a functional typology of intelligence maps (informational, systematizing, communicative) for teaching English grammar. In the course of the research, specific results were obtained: practical models of intelligence maps for complex grammatical topics such as the tense system, aspects of Simple/Continuous and the «I wish» construction were developed and described. Various formats of working with maps (ready-made, wireframe, self-created) are demonstrated, allowing for a differentiated approach. The discussion of the results

highlights that intelligence maps are not just a methodological technique, but an integrated pedagogical technology. Their use contributes to the development of systematic and critical thinking, creativity and, most importantly, metacognitive competencies: planning, self-monitoring and evaluation of learning activities. It is concluded that technology transforms the role of the student, turning him into an active, self-regulating subject of the educational process, which is a key task of modern pedagogy and has interdisciplinary significance.

Keywords

intelligence maps, grammatical competence, visualization of knowledge, methods of teaching English, educational technologies, language teaching, linguodidactics.

References

1. Bazylova Zh.T. Effective methods of teaching English in the primary school // International scientific review. 2016. № 20(30). pp. 80-81.
2. Bovshik A.S., Gayvoronskaya S.O. Kringe in Russian: Anglicisms in the mental lexicon // Language and text. 2022. Vol. 9. № 2. pp. 91-100.
3. Ginza D.I., Gorbunova V.S. English borrowings in Russian // Bulletin of science and practice. 2017. № 4(17). pp. 304-307.
4. Gulyaeva I.A. Methods and theories of teaching foreign languages // Problems of modern science and education. 2019. № 12(145). pp. 67-72.
5. Dezhina T.P. Excessive English-language borrowings in German // Modern pedagogical education. 2023. № 3. pp. 233-237.
6. Dudina M.N. The new educational paradigm: issues of educational content // Innovative projects and programs in education. 2011. № 3. pp. 7-13.
7. Kargin N.I., Svinarenko V.G., Kozyreva O. A. Innovative pedagogy as a product and condition for the development of modern education // Kemerovo State University bulletin. Series: Humanities and Social Sciences. 2018. № 3. pp. 26-32.
8. Kulikov V.A. Anglicized verbs in the Russian language of the 19th century // Volgograd State University bulletin. Series 2: Linguistics. 2018. Vol. 17. № 3. pp. 84-95.
9. Kulimova M.S. Modern methods of teaching English at school // Young scientist. 2021. № 15(357). pp. 156-158.
10. Lyakhov V.I., Ovchinnikova M.S. The depth of penetration of Anglicisms into modern Russian // Irkutsk State Academy of Economics bulletin. 2015. Vol. 25. № 4. pp. 735-741.
11. Mirkovich I.L. Integrated teaching of foreign languages as a pedagogical problem // Ternopil National Pedagogical University scientific notes. Series: Pedagogy. 2014. № 4. pp. 105-110.
12. Omarova G., Otuzova A., Velkakaeva G. The impact of digital transformation on the learning process and pedagogical methods // Zhusup Balasagyn Kyrgyz National University Bulletin. 2024. № 2. pp. 45-52.
13. Polyakova M.A., Khaustova V.N., Gladkova N.A. The dangerous influence of borrowings in the Russian language on folk culture // Actual issues of modern pedagogy: mat. of the X Inter. scien. conf. (March 2017, Samara). Samara: ASGARD Publishing House LLC, 2017. pp. 96-97.
14. Syreskina S.V., Ivanko A.V. English-language borrowings in Russian // Young scientist. 2017. № 41(175). pp. 89-91.
15. Khalyapina M.B., Polonsky E.V., Kornushkin N.V. Modern approaches to teaching foreign languages in institutions of higher professional education // Peoples' Friendship University of Russia Bulletin. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching them. 2020. Vol. 18. № 3. pp. 298-311.

Педагогический потенциал анализа природных образов в современной англоязычной литературе

Луиза Юнусовна Исраилова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Английского языка
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
israilova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Хава Асланбековна Ясаева

Магистрант
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
H_Yasayeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.04.2025

Принята 03.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 821.111-92

DOI 10.25726/b5550-3385-8679-y

EDN QDRTOM

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Современное высшее филологическое образование сталкивается с необходимостью интеграции междисциплинарных подходов для формирования у студентов комплексного понимания литературных произведений в контексте глобальных экологических вызовов. Исследование направлено на теоретический анализ аспектов внедрения экокритического подхода к изучению природных образов в произведениях современных англоязычных писателей в образовательный процесс высших учебных заведений. В основе работы лежит концептуальный анализ педагогического потенциала экокритических методов исследования литературы для развития экологической компетентности студентов-филологов. Методологической основой служит теоретический подход, включающий сравнительный анализ образовательных парадигм и концептуальное исследование эффективности экокритических методов в образовательном процессе. Теоретическая база исследования включает анализ концепций экокритического образования и педагогических стратегий интеграции экологической проблематики в филологические дисциплины. Результаты показывают, что интеграция экокритического анализа природных образов в произведениях М. Этвуд, Р. Пауэрса, Д. ДеЛилло и других современных англоязычных авторов обладает значительным потенциалом для повышения уровня экологической осведомленности студентов, развития критического мышления и способствует формированию междисциплинарных компетенций. Исследование выявляет ключевые решения, необходимые для успешной интеграции экокритического подхода в образовательные программы, включая модификацию учебных планов, подготовку преподавательского состава и создание междисциплинарных образовательных модулей. Полученные теоретические выводы свидетельствуют о высоком потенциале экокритического анализа современной англоязычной литературы как инструмента формирования экологического сознания и развития аналитических компетенций студентов в условиях трансформации высшего образования.

Ключевые слова

экокритика, англоязычная литература, природные образы, экологическая компетентность, педагогические инновации.

Введение

Трансформация современного образовательного пространства актуализирует необходимость поиска инновационных подходов к изучению литературы, способных обеспечить формирование у студентов комплексных компетенций, востребованных в условиях глобальных экологических вызовов. Экокритический анализ литературных произведений представляет собой перспективное направление, позволяющее интегрировать экологическое образование в традиционные филологические дисциплины (Goga, 2023). Исследования последних лет демонстрируют возрастающий интерес к применению экокритических методов в образовательном процессе, что обусловлено их потенциалом в формировании экологического сознания и развитии критического мышления студентов (Tajane, 2024). Особую значимость приобретает анализ природных образов в произведениях современных англоязычных писателей, которые отражают актуальные экологические проблемы и предлагают различные модели взаимодействия человека с природой (Nazir, 2023). Концептуальный анализ современной литературы по экокритике в образовании выявляет несколько ключевых направлений исследований. Первое направление фокусируется на разработке теоретических основ экокритической педагогики и определении ее места в системе литературного образования. Ведущие исследователи подчеркивают необходимость преодоления антропоцентрической парадигмы в изучении литературы и формирования у студентов понимания взаимосвязи между литературными текстами и экологическими проблемами. Второе направление исследует практические аспекты внедрения экокритических методов в образовательный процесс, включая разработку специализированных курсов и модификацию существующих программ (Sarangi, 2024).

Третье направление анализирует эффективность экокритического подхода в развитии различных компетенций студентов, от экологической грамотности до критического мышления и междисциплинарного анализа. Четвертое направление изучает аспекты интеграции экокритических методов в образовательные программы, включая вопросы планирования, ресурсного обеспечения и оценки результативности (Adeniya, 2023). Современные исследования демонстрируют растущее понимание важности экокритического образования для подготовки специалистов, способных решать комплексные проблемы в условиях экологического кризиса (Garrard, 2007).

Терминологическое поле исследования характеризуется определенной полисемантичностью ключевых понятий, что требует их четкого определения. Экокритика понимается как междисциплинарный подход к анализу литературных произведений, исследующий взаимосвязи между литературой и физической средой в контексте экологического кризиса. Природные образы рассматриваются как литературные репрезентации элементов природной среды, включающие как конкретные объекты (растения, животные, ландшафты), так и абстрактные концепции (циклы, гармония, деградация). Экологическая компетентность определяется как интегративное качество личности, включающее знания об экологических процессах, навыки экологического анализа и ценностные ориентации, направленные на устойчивое развитие (Bergthaller, 2014).

Анализ современного состояния исследований выявляет ряд существенных пробелов в изучении педагогического потенциала экокритического анализа современной англоязычной литературы. Первый пробел связан с недостаточной разработанностью методологических основ интеграции экокритических методов в систему высшего филологического образования (Rantung, 2023). Второй пробел касается ограниченности теоретических данных о влиянии экокритического анализа на развитие различных компетенций студентов и долгосрочные образовательные результаты (Pratiwi, 2024).

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью преодоления выявленных теоретических пробелов в области применения экокритических методов в высшем филологическом образовании. Новизна исследования заключается в комплексном теоретическом

анализе педагогического потенциала экокритического подхода к изучению природных образов в современной англоязычной литературе (Haleta, 20243).

Материалы и методы исследования

Методологической основой исследования служит интегративный теоретический подход, объединяющий принципы экокритической теории, образовательного менеджмента и сравнительной педагогики для комплексного анализа потенциала экокритических методов в высшем филологическом образовании. Выбор методологической стратегии обусловлен необходимостью многоаспектного теоретического исследования сложного феномена интеграции экокритического анализа в образовательную практику, требующего применения концептуального анализа и сравнительных методов исследования. Экокритический подход обеспечивает теоретическую основу для анализа природных образов в литературных произведениях и их образовательного потенциала, в то время как методы образовательного менеджмента позволяют исследовать аспекты внедрения инновационных педагогических технологий. Сравнительная педагогика дает возможность анализировать различные модели интеграции экокритических методов в образовательные системы разных стран и культурных контекстов.

Исследование осуществляется в рамках концептуального анализа, включающего систематизацию теоретических подходов к экокритическому образованию, сравнительный анализ образовательных парадигм и разработку теоретической модели интеграции экокритических методов в высшее филологическое образование. Особое внимание уделяется анализу произведений М. Этвуд, Р. Пауэрса, Д. ДеЛилло и других современных англоязычных авторов с точки зрения их педагогического потенциала для экокритического образования.

Теоретическая база исследования формируется на основе анализа современных концепций экокритики, теорий образовательного менеджмента и педагогических стратегий междисциплинарного обучения. Особое внимание уделяется концептуальному анализу природных образов в современной англоязычной литературе и их потенциала для формирования экологической компетентности студентов.

Результаты и обсуждение

Теоретический анализ современного состояния интеграции экокритических методов в высшее филологическое образование выявляет фундаментальные различия между традиционными и инновационными подходами к изучению литературы. Концептуальное сравнение показывает, что экокритический подход кардинально трансформирует методологические основы литературного анализа, внося экологическое измерение в традиционные категории интерпретации текста.

Таблица 1. Сравнительный анализ традиционного и экокритического подходов к изучению литературы

Критерий сравнения	Традиционный подход	Экокритический подход	Педагогический эффект
Фокус анализа	Человеческие отношения, социальные проблемы	Взаимодействие человека и природы, экологические процессы	Расширение аналитической перспективы
Методологическая основа	Антропоцентрическая парадигма	Экоцентрическая парадигма	Трансформация мировоззрения
Объекты изучения	Персонажи, сюжет, композиция	Природные образы, экосистемы, климатические изменения	Развитие экологического мышления

Интерпретативные категории	Психологизм, социальная критика	Экологическая этика, устойчивое развитие	Формирование экологической компетентности
Междисциплинарность	Ограниченная (история, социология)	Широкая (экология, география, биология)	Развитие системного мышления
Практическая применимость	Академический анализ	Решение экологических проблем	Активная гражданская позиция

Сравнительный анализ демонстрирует качественное различие в образовательных результатах. Традиционный подход формирует преимущественно литературоведческие компетенции, тогда как экокритический метод обеспечивает комплексное развитие аналитических, экологических и междисциплинарных навыков. Концептуальный анализ природных образов в произведениях современных англоязычных авторов выявляет богатую типологию экологических мотивов и их педагогический потенциал. Особую ценность для образовательного процесса представляют произведения, в которых природные образы функционируют как сложные символические системы, отражающие современные экологические вызовы.

Таблица 2. Типология природных образов в современной англоязычной литературе и их педагогический потенциал

Тип природного образа	Произведение / Автор	Символическое значение	Педагогические возможности	Примеры анализа
Деградирующая природа	«Заветы» М. Этвуд	Последствия экологического кризиса	Понимание экологических угроз	Анализ мутантных растений как метафоры генетического загрязнения
Симбиотические отношения	«Над землей» Р. Пауэрс	Взаимозависимость видов	Системное экологическое мышление	Изучение коммуникации между деревьями
Технологическая природа	«Белый шум» Д. ДеЛилло	Искусственная среда обитания	Критический анализ техногенной цивилизации	Исследование токсического облака как символа
Исчезающая природа	«Последний из могикиан» в современных интерпретациях	Утрата биоразнообразия	Понимание ценности сохранения	Анализ мотивов вымирания видов
Возрождающаяся природа	«Год потопа» М. Этвуд	Восстановление экосистем	Надежда на экологическое возрождение	Изучение образов адаптации и выживания
Гибридная природа	«Орикс и Крейк» М. Этвуд	Биотехнологическое вмешательство	Этические проблемы биоинженерии	Анализ генетически модифицированных организмов

Каждый тип природного образа предоставляет уникальные возможности для развития различных компетенций студентов. Например, анализ деградирующей природы в «Заветах» М. Этвуд позволяет студентам понять механизмы экологического разрушения и их долгосрочные последствия. Изучение

симбиотических отношений в «Над землей» Р. Пауэрса развивает понимание сложности экологических взаимосвязей и важности биоразнообразия.

Детальный анализ конкретных произведений демонстрирует многогранность экокритического подхода:

Произведения Маргарет Этвуд:

- «Заветы»: постапокалиптический мир как результат экологической катастрофы.
- «Год потопа»: религиозно-экологические общины как модель альтернативного развития.
- «Орикс и Крейк»: биотехнологические эксперименты и их непредсказуемые последствия.

Произведения Ричарда Пауэрса:

- «Над землей»: коммуникация деревьев как метафора экологической взаимосвязанности.
- «Эхо-мейкер»: неврологические исследования в контексте понимания природы сознания.
- «Время наше»: технологический прогресс и его влияние на восприятие времени и природы.

природы.

Произведения Дона ДеЛилло:

- «Белый шум»: токсическое загрязнение как символ современной цивилизации.
- «Космополис»: урбанистическая среда и отчуждение от природы.
- «Точка Омега»: технологическая сингулярность и будущее человечества.

Педагогические стратегии экокритического анализа требуют системного подхода к организации образовательного процесса. Теоретический анализ выявляет несколько ключевых стратегий, каждая из которых обладает специфическими преимуществами и областями применения.

Таблица 3. Педагогические стратегии экокритического анализа современной англоязычной литературы

Стратегия	Методологическая основа	Практические методы	Развиваемые компетенции	Примеры применения
Контекстуальный анализ	Помещение текста в экологический контекст	Изучение исторических и научных источников	Междисциплинарное мышление	Анализ «Безмолвной весны» К. Карсон при изучении экологической прозы
Сравнительный подход	Сопоставление различных авторов и произведений	Компаративный анализ экологических мотивов	Критическое мышление	Сравнение подходов Этвуд и Пауэрса к изображению природы
Проблемно-ориентированное обучение	Решение экологических проблем через литературу	Проектная деятельность, дебаты	Практическое применение знаний	Разработка экологических проектов на основе «Года потопа»
Нарративный анализ	Изучение экологических нарративов	Анализ структуры и поэтики	Аналитические навыки	Исследование мифов о природе в современной прозе

Иммерсивный подход	Погружение в экологический опыт текста	Творческие упражнения, ролевые игры	Эмпатия и эмоциональный интеллект	Воссоздание сценариев из «Орикс и Крейк»
Деконструктивный анализ	Критика антропоцентрических установок	Выявление скрытых идеологем	Критическое мышление	Анализ промышленных метафор у ДеЛилло

Каждая стратегия предполагает специфическую организацию учебного процесса и требует соответствующей подготовки преподавателей. Контекстуальный анализ, например, требует глубоких знаний в области экологии и истории окружающей среды, тогда как иммерсивный подход предполагает развитие творческих и коммуникативных навыков. Практические примеры применения стратегий:

Контекстуальный анализ «Белого шума» Д. ДеЛилло:

- Изучение истории промышленных катастроф (Бхопал, Чернобыль).
- Анализ научных данных о токсических веществах.
- Сопоставление художественного и документального дискурсов.
- Исследование влияния СМИ на восприятие экологических угроз.

Сравнительный анализ произведений М. Этвуд и Р. Пауэрса:

- Различия в концепции будущего: дистопия vs утопия.
- Роль науки и технологий в экологическом кризисе.
- Модели взаимодействия человека и природы.
- Литературные стратегии воздействия на читателя.

Развитие междисциплинарных компетенций через экокритический анализ представляет особую ценность для современного образования. Теоретический анализ показывает, что экокритический подход естественным образом интегрирует знания из различных областей, формируя у студентов целостное представление о сложности современных проблем.

Таблица 4. Развитие междисциплинарных компетенций через экокритический анализ

Компетенция	Теоретическая основа	Литературные примеры	Практические навыки	Связанные дисциплины
Экологическая грамотность	Понимание экосистемных процессов	Описание лесных сообществ в «Над землей»	Анализ экологических данных	Биология, экология, география
Системное мышление	Понимание взаимосвязей и обратных связей	Климатические изменения в «Заветах»	Моделирование сложных систем	Системная динамика, кибернетика
Этическое мышление	Экологическая этика и биоэтика	Биотехнологии в «Орикс и Крейк»	Принятие этических решений	Философия, биоэтика
Критическое мышление	Анализ экологических дискурсов	Корпоративная экология у ДеЛилло	Оценка информации и аргументов	Логика, риторика
Коммуникативные навыки	Экологическая коммуникация	Диалоги о природе в произведениях	Публичные выступления, письмо	Журналистика, риторика
Исследовательские навыки	Междисциплинарная методология	Научные элементы в художественных текстах	Проведение исследований	Методология науки

Системное мышление развивается через анализ сложных экологических взаимосвязей в литературных произведениях. Например, изучение романа «Над землей» Р. Пауэрса позволяет студентам понять, как функционируют лесные экосистемы, как деревья коммуницируют друг с другом через микоризную сеть, и как человеческая деятельность влияет на эти процессы. Этическое мышление формируется через анализ моральных дилемм, представленных в экологической литературе. «Орикс и Крейк» М. Этвуд поднимает вопросы о границах допустимого в биотехнологических экспериментах, заставляя студентов размышлять о ответственности ученых и последствиях вмешательства в природные процессы. Критическое мышление развивается через анализ экологических дискурсов и их представления в литературе. Произведения Д. ДеЛилло демонстрируют, как корпоративная и медийная риторика искажает восприятие экологических проблем, обучая студентов распознавать манипулятивные стратегии и формировать собственную позицию.

Интеграция экокритического подхода требуют системного анализа организационных моделей и стратегий внедрения. Теоретическое исследование выявляет несколько ключевых моделей, каждая из которых имеет свои преимущества и ограничения.

Таблица 5. Модели внедрения экокритического подхода в высшее образование

Модель внедрения	Организационная структура	Ресурсные требования	Преимущества	Ограничения	Примеры реализации
Интегративная модель	Включение экокритики в существующие курсы	Низкие (переподготовка преподавателей)	Органичная интеграция, низкое сопротивление	Поверхностное изучение	Модули по экокритике в курсах литературы
Специализированная модель	Отдельные курсы по экокритике	Средние (новые программы)	Глубокое изучение, экспертиза	Изолированность от основной программы	Спецкурсы «Экологическая литература»
Междисциплинарная модель	Совместные программы факультетов	Высокие (координация, ресурсы)	Широкий охват, реальная междисциплинарность	Сложность программы	Программы «Литература и окружающая среда»
Проектная модель	Временные междисциплинарные проекты	Средние (проектное финансирование)	Гибкость, инновационность	Нестабильность, зависимость от финансирования	Исследовательские проекты по экокритике
Сетевая модель	Межвузовское сотрудничество	Высокие (координация сети)	Обмен опытом, ресурсами	Сложность координации	Консорциумы университетов
Гибридная модель	Комбинация различных подходов	Переменные	Адаптивность к контексту	Сложность планирования	Позапное внедрение элементов

Интегративная модель представляется наиболее практичной для начального этапа внедрения экокритического подхода. Она предполагает включение экокритических элементов в существующие курсы литературы без кардинального изменения учебных планов. Например, при изучении современной американской литературы можно добавить анализ экологических мотивов в произведениях ДеЛилло или рассмотреть экофеминистские аспекты творчества Этвуд (Jodoin, 2019).

Специализированная модель подходит для университетов с развитыми филологическими программами и достаточными ресурсами. Создание отдельных курсов по экокритике позволяет глубоко изучить теоретические основы направления и детально проанализировать классические и современные произведения экологической литературы. Междисциплинарная модель требует наибольших организационных усилий, но обеспечивает максимальный образовательный эффект. Совместные программы литературных и естественнонаучных факультетов позволяют студентам получить комплексную подготовку, сочетающую гуманитарные и естественнонаучные знания.:

Поэтапное внедрение экокритики:

1. Подготовительный этап: обучение преподавателей, разработка методических материалов.

2. Пилотный этап: экспериментальные модули в 2-3 курсах.

3. Расширение: интеграция в большинство литературных курсов.

4. Систематизация: создание специализированных программ.

5. Развитие: междисциплинарные и межвузовские проекты.

Ресурсное обеспечение:

- Библиотечные ресурсы: современная экокритическая литература, базы данных.
- Технические средства: мультимедийные аудитории, доступ к интернет-ресурсам.
- Кадровые ресурсы: специалисты по экокритике, приглашенные лекторы.
- Финансовые ресурсы: гранты на междисциплинарные проекты.

Система оценки эффективности:

• Академические показатели: успеваемость студентов, качество выпускных работ.
• Компетентностные показатели: развитие экологической грамотности, критического мышления.

• Мотивационные показатели: вовлеченность студентов, выбор экологической тематики.

• Долгосрочные показатели: профессиональная деятельность выпускников.

Теоретический анализ показывает, что успешная интеграция экокритического подхода требует системного видения и долгосрочного планирования.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование демонстрирует высокий педагогический потенциал экокритического анализа природных образов в современной англоязычной литературе для развития ключевых компетенций студентов филологических специальностей. Концептуальный анализ выявляет качественные различия между традиционным и экокритическим подходами к изучению литературы, показывая преимущества последнего в формировании экологической осведомленности, критического мышления и междисциплинарных компетенций. Произведения современных англоязычных авторов, особенно М. Этвуд, Р. Пауэрса и Д. ДеЛилло, представляют особую ценность для экокритического анализа благодаря многогранному отражению экологических проблем и инновационным художественным решениям. Богатая типология природных образов в их творчестве предоставляет разнообразные возможности для развития различных компетенций: от понимания экологических процессов до формирования этического мышления и способности к системному анализу. Теоретический анализ педагогических стратегий экокритического подхода показывает необходимость дифференцированного применения различных методов в зависимости от образовательных целей и контекста. Контекстуальный анализ обеспечивает междисциплинарную интеграцию, сравнительный подход развивает критическое мышление, проблемно-ориентированное обучение формирует практические навыки, а иммерсивные методы способствуют эмоциональному вовлечению студентов.

Интеграция экокритического подхода требует системного решения на институциональном уровне. Анализ различных организационных моделей показывает преимущества поэтапного внедрения, начиная с интегративной модели и постепенно переходя к более сложным формам междисциплинарного сотрудничества. Ключевыми факторами успеха являются подготовка преподавательских кадров, ресурсное обеспечение и создание системы оценки эффективности.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке концептуальных основ экокритической педагогики и выявлении механизмов воздействия экокритического анализа на развитие различных компетенций студентов. Практическая ценность работы состоит в создании теоретической базы для разработки образовательных программ, методических материалов и решений в области интеграции экокритических методов в высшее филологическое образование.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой конкретных методических рекомендаций для различных образовательных контекстов, изучением специфики применения экокритических методов в цифровой образовательной среде и исследованием долгосрочного влияния экокритического образования на профессиональную деятельность выпускников в условиях глобальных экологических вызовов. Особый интерес представляет развитие международного сотрудничества в области экокритического образования и создание сетевых образовательных программ, объединяющих университеты различных стран для совместного решения глобальных экологических проблем через литературное образование.

Список литературы

1. Adamson J., Evans M.M., Stein R. The environmental justice reader: Politics, poetics and pedagogy. Tucson: University of Arizona Press, 2002. 384 с.
2. Adeniyi E., Onanuga P.A. Language, literature and the environment: eco-criticism from the African perspectives // *Green letters: studies in ecocriticism*. 2023. Vol. 27. № 3. С. 263-268.
3. Bergthaller H., Emmett R., Johns-Putra A., Kneitz A., Lidström S., McCorristine S., Pérez Ramos I., Phillips D., Rigby K., Robin L. Mapping common ground: Ecocriticism, environmental history and the environmental humanities // *Environmental humanities*. 2014. Vol. 5. № 1. С. 261-276.
4. Buell L. The future of environmental criticism: Environmental crisis and literary imagination. Cambridge: Harvard University Press, 2005. 248 с.
5. Garrard G. Ecocriticism and education for sustainability // *Pedagogy*. 2007. Vol. 7. № 3. С. 359-383.
6. Glotfelty C., Fromm H. The ecocriticism reader: landmarks in literary ecology. Athens: University of Georgia Press, 1996. 476 с.
7. Goga N., Guanio-Uluru L., Hallas B.O., Hoisaeter S.M., Nytnes A., Rimmereide H.E. Ecocritical dialogues in teacher education // *Environmental education research*. 2023. С. 1-18.
8. Haleta Y., Mukan N., Voloshyna O., Gelbak A., Dmytrasevych N. Planning for sustainable development through the integration of pedagogical and psychological technologies for language learning in the context of digitalization // *International journal of sustainable development and planning*. 2023. Vol. 18. С. 1079-1087.
9. Heise U.K. Sense of place and sense of planet: The environmental imagination of the global. Oxford: Oxford University Press, 2008. 296 с.
10. Jodoin J.J., Singer J. A framework for integrating education for sustainable development in the English as a foreign language classroom in Japan: An appeal to the language teaching community // *Osaka JALT journal*. 2019. Vol. 6. С. 51-66.
11. Nazir J., Harry S.N. Uncovering environmental and sustainability education themes in Caribbean secondary education certificate (CSEC) English literature // *Environmental education research*. 2023. Vol. 29, № 7. С. 951-963.
12. Pratiwi P., Ramadhani D., Mayuni L. Implementations of eco-literacy in English language teaching for smart society era: A critical review // *Onoma Pendidikan Bahasa Dan Sastra journal*. 2024. Vol. 10. С. 1493-1505.
13. Rantung K., Widiasmoro Y., Dewi N. Enhancement of ecoliteracy for language learners using song lyrics // *Journal on language and language teaching*. 2023. Vol. 26. С. 31-40.
14. Sarangi I. Exploring Sustainable Skills in Teaching and Learning: Introducing Eco-Pedagogy in English Classroom Teaching and Research // *Proceedings of the NDIEAS-2024 Inter. symp.* Amsterdam: Atlantis Press, 2024. С. 100-109.

15. Tajane S.S., Shree V.B., Pathak P., Saluja V.K., Srikanth U. Ecocriticism in literature: examining nature and the environment in literary works // Educational administration: theory and practice. 2024. Vol. 30. № 6. С. 2162-2168.

The pedagogical potential of the analysis of natural images in modern English literature

Luisa Yu. Israilova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Language Department
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
israilova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Khava A. Yasayeva

Master's student
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
H_Yasayeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.04.2025

Accepted 03.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 821.111-92

DOI 10.25726/b5550-3385-8679-y

EDN QDRTOM

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Modern higher philological education is faced with the need to integrate interdisciplinary approaches to form students' comprehensive understanding of literary works in the context of global environmental challenges. The research is aimed at a theoretical analysis of the aspects of the introduction of an ecocritical approach to the study of natural images in the works of modern English-speaking writers in the educational process of higher education institutions. The work is based on a conceptual analysis of the pedagogical potential of ecocritical methods of literature research for the development of environmental competence of philology students. The methodological basis is a theoretical approach that includes a comparative analysis of educational paradigms and a conceptual study of the effectiveness of ecocritical methods in the educational process. The theoretical basis of the research includes an analysis of the concepts of ecocritical education and pedagogical strategies for integrating environmental issues into philological disciplines. The results show that the integration of ecocritical analysis of natural images in the works of M. Atwood, R. Powers, D. DeLillo and other modern English-speaking authors has significant potential to increase students' environmental awareness, develop critical thinking and contribute to the formation of interdisciplinary competencies. The study identifies key solutions necessary for the successful integration of an ecocritical approach into educational programs, including curriculum modification, faculty training, and the creation of interdisciplinary educational modules. The theoretical conclusions obtained indicate the high potential of ecocritical analysis of modern English-language literature as a tool for the formation of environmental awareness and the development of students' analytical competencies in the context of the transformation of higher education.

Keywords

eco-criticism, English-language literature, natural images, environmental competence, pedagogical innovations.

References

1. Adamson J., Evans M.M., Stein R. The environmental justice reader: Politics, poetics and pedagogy. Tucson: University of Arizona Press, 2002. 384 c.
2. Adeniyi E., Onanuga P.A. Language, literature and the environment: eco-criticism from the African perspectives // *Green letters: studies in ecocriticism*. 2023. Vol. 27. № 3. C. 263-268.
3. Berghaller H., Emmett R., Johns-Putra A., Kneitz A., Lidström S., McCorristine S., Pérez Ramos I., Phillips D., Rigby K., Robin L. Mapping common ground: Ecocriticism, environmental history and the environmental humanities // *Environmental humanities*. 2014. Vol. 5. № 1. C. 261-276.
4. Buell L. The future of environmental criticism: Environmental crisis and literary imagination. Cambridge: Harvard University Press, 2005. 248 c.
5. Garrard G. Ecocriticism and education for sustainability // *Pedagogy*. 2007. Vol. 7. № 3. C. 359-383.
6. Glotfelty C., Fromm H. The ecocriticism reader: landmarks in literary ecology. Athens: University of Georgia Press, 1996. 476 c.
7. Goga N., Guanio-Uluru L., Hallas B.O., Hoisaeter S.M., Nyrnes A., Rimmereide H.E. Ecocritical dialogues in teacher education // *Environmental education research*. 2023. C. 1-18.
8. Haleta Y., Mukan N., Voloshyna O., Gelbak A., Dmytrasevych N. Planning for sustainable development through the integration of pedagogical and psychological technologies for language learning in the context of digitalization // *International journal of sustainable development and planning*. 2023. Vol. 18. C. 1079-1087.
9. Heise U.K. Sense of place and sense of planet: The environmental imagination of the global. Oxford: Oxford University Press, 2008. 296 c.
10. Jodoin J.J., Singer J. A framework for integrating education for sustainable development in the English as a foreign language classroom in Japan: An appeal to the language teaching community // *Osaka JALT journal*. 2019. Vol. 6. C. 51-66.
11. Nazir J., Harry S.N. Uncovering environmental and sustainability education themes in Caribbean secondary education certificate (CSEC) English literature // *Environmental education research*. 2023. Vol. 29, № 7. C. 951-963.
12. Pratiwi P., Ramadhani D., Mayuni L. Implementations of eco-literacy in English language teaching for smart society era: A critical review // *Onoma Pendidikan Bahasa Dan Sastra journal*. 2024. Vol. 10. C. 1493-1505.
13. Rantung K., Widiasmoro Y., Dewi N. Enhancement of ecoliteracy for language learners using song lyrics // *Journal on language and language teaching*. 2023. Vol. 26. C. 31-40.
14. Sarangi I. Exploring Sustainable Skills in Teaching and Learning: Introducing Eco-Pedagogy in English Classroom Teaching and Research // *Proceedings of the NDIEAS-2024 Inter. symp.* Amsterdam: Atlantis Press, 2024. C. 100-109.
15. Tajane S.S., Shree V.B., Pathak P., Saluja V.K., Srikanth U. Ecocriticism in literature: examining nature and the environment in literary works // *Educational administration: theory and practice*. 2024. Vol. 30. № 6. C. 2162-2168.

Развитие прагматической компетенции студентов при использовании коммуникативных стратегий вежливости в английском языке

Луиза Юнусовна Исраилова

Старший преподаватель, доцент кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
israilova.luiza.64@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Малика Янарсовна Эльжуркаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
Eldzurkaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 28.04.2025

Принята 01.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 378.4

DOI 10.25726/s0709-4464-0153-r

EDN RYNSRD

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современном преподавании английского языка традиционные подходы часто ограничиваются грамматикой и лексикой, игнорируя прагматические аспекты вежливости, что приводит к недоразумениям в межкультурной коммуникации и снижению мотивации студентов. Это особенно актуально в многонациональных образовательных средах, где необходимы навыки адаптации речи к социальным нормам. Исследование фокусируется на прагматическом анализе позитивных и негативных стратегий вежливости по теории П. Брауна и С. Левинсона, с целью разработки педагогических моделей для формирования прагматической компетенции. Задачи включают систематизацию тактик (комплиментарность, косвенность), анализ их реализации в дискурсах и рекомендации для интеграции в уроки, где студенты развивают навыки этичного общения через ролевые игры и анализ текстов. Методы исследования сочетают дискурсивный, компонентный и контекстный анализ аутентичных материалов из официально-делового, академического, публицистического и разговорного дискурсов. В педагогическом эксперименте (n=150 студентов вузов) применены интерактивные задания: разбор примеров («You're absolutely brilliant» для позитивной тактики) и создание диалогов с учетом формальности, с оценкой по шкале прагматической эффективности. Уклон в педагогику реализован через интеграцию в blended learning, где студенты используют онлайн-платформы для моделирования ситуаций, развивая навыки рефлексии и культурной адаптации. Результаты выявили доминирование позитивных тактик (комплиментарность с интенсификаторами) в неформальном общении и негативных (хеджи, условные конструкции) в формальном, с корреляцией эффективности от контекста. В эксперименте мотивация студентов выросла на 28%, а прагматическая компетенция – на 35%, подтверждая пользу для обучения. Обсуждение подчеркивает педагогическую ценность: стратегии развивают коммуникативную компетенцию через практику тактик, формируя эмпатию и критическое мышление. Рекомендуется

интегрировать в курсы для многоязычных групп, где анализ способствует толерантности и подготовке к глобальному общению, открывая перспективы для дальнейших методик.

Ключевые слова

коммуникативные стратегии, вежливость, прагматический анализ, английский язык, педагогическая компетенция.

Введение

Актуальность исследований коммуникативных стратегий вежливости в английском языке для педагогики обусловлена необходимостью формирования у студентов не только лингвистических, но и прагматических навыков, которые позволяют эффективно ориентироваться в межкультурных взаимодействиях и избегать коммуникативных неудач в глобализованном мире. В современном образовательном процессе преподавание иностранных языков часто фокусируется на грамматике и лексике, игнорируя нюансы вежливости, что приводит к упрощенному пониманию речи и трудностям в реальных ситуациях общения, особенно в многонациональных средах. Теория Брауна и Левинсона, выделяющая позитивные и негативные стратегии, предоставляет педагогам мощный инструмент для интеграции прагматического анализа в уроки, где студенты учатся адаптировать речь к социальным нормам, развивая коммуникативную компетенцию через практику тактик сближения (позитивные) и дистанцирования (негативные) (Хомик, 2022).

Это особенно важно для регионов с культурным разнообразием, где студенты сталкиваются с необходимостью балансировать между родными и иноязычными нормами вежливости, что способствует формированию толерантности и эмпатии. В педагогической практике анализ стратегий может стать основой для интерактивных заданий, таких как ролевые симуляции официальных переговоров с использованием негативных тактик (косвенность, хеджи) или неформальных бесед с позитивными (комплиментарность, утверждение общности), что не только повышает мотивацию, но и развивает критическое мышление, помогая студентам осознать, как выбор тактики влияет на исход коммуникации и сохранение «лица» собеседника. Такой подход трансформирует уроки из пассивного усвоения в активный процесс, где студенты применяют теорию на практике, формируя метакомпетенции, необходимые для профессионального роста в областях дипломатии, бизнеса и образования (Дондик, 2021).

Более того, в педагогическом контексте актуальность темы подчеркивается необходимостью преодоления культурных барьеров в обучении, где стратегии вежливости служат мостом между лингвистикой и социокультурным развитием, позволяя студентам не просто изучать язык, но и осваивать его как инструмент гармоничного взаимодействия. Исследования показывают, что традиционные методы часто игнорируют прагматический аспект, приводя к недоразумениям в межкультурном общении, поэтому интеграция анализа вежливости в учебные программы вузов и школ способствует развитию прагматической компетенции, включая умение выбирать подходящие тактики в зависимости от формальности контекста. Например, на уроках студенты могут анализировать дискурсы из реальных источников, адаптируя позитивные стратегии для укрепления отношений или негативные для минимизации конфликтов, что развивает навыки рефлексии и культурной адаптации. Это особенно ценно для многоязычных групп, где студенты сравнивают английские нормы вежливости с родными, формируя толерантность и способность к эмпатичному диалогу, что в итоге повышает общую эффективность обучения и готовит к глобальным вызовам (Стародубцева, 2023).

Актуализация исследований в данной области обусловлена необходимостью углубленного понимания механизмов речевого воздействия и социальной адаптации языковых средств к различным коммуникативным ситуациям. Теория вежливости была разработана Брауном и Левинсоном и продолжает оставаться фундаментальной основой для современных исследований (Сухова, 2022).

Коммуникативная стратегия вежливости понимается как совокупность взаимосвязанных речевых действий, направленных на поддержание или восстановление социального лица участников коммуникации через использование специфических языковых средств. Позитивная вежливость

определяется как система коммуникативных тактик, ориентированных на сближение участников общения, подчеркивание общности интересов и взаимной солидарности через такие языковые проявления, как «We both understand this situation perfectly», «You're absolutely right about that concern», «What a brilliant observation you've made!», «I couldn't agree with you more», «We're completely on the same wavelength here» или «That's exactly what I was thinking too». Негативная вежливость проявляется в уменьшении давления на собеседника и сохранение его личного пространства путем применения языковых средств, создающих дистанцию. «I wonder if you might consider this alternative», «Perhaps it would be possible to explore other options», «If it wouldn't be too much trouble», «I hate to impose, but could you possibly», «With your permission, I'd like to suggest», «If you wouldn't mind terribly», или «I realize this may not be convenient, but...».

Анализ современных исследований коммуникативных стратегий вежливости показал, что недостаточно изученными остаются механизмы взаимодействия различных тактик в рамках единого коммуникативного акта и факторы, определяющие выбор конкретных стратегических решений в зависимости от социально-ситуативных параметров общения (Лобина, 2023).

Актуальность данного исследования определяется необходимостью создания систематизированной модели функционирования коммуникативных стратегий вежливости в английском языке на основе анализа современного языкового материала.

Цель исследования заключается в разработке систематизированной модели функционирования коммуникативных стратегий вежливости (позитивных и негативных) в современном английском языке на основе выявления их структурно-функциональных особенностей и контекстуальной обусловленности.

В рамках данного исследования ставится цель разработать систематизированную модель функционирования коммуникативных стратегий вежливости (как позитивных, так и негативных) в современном английском языке. Для достижения этой цели необходимо решить ряд задач. Во-первых, исследование предполагает систематизацию лингвистических маркеров, характерных для позитивных и негативных стратегий, чтобы выявить набор языковых средств и основных особенностей их употребления. Во-вторых, важной задачей является выделение и описание доминирующих тактик, включенных в состав каждой группы стратегий: комплиментарность, согласие и утверждение общности в позитивной вежливости, а также косвенность, деперсонификация и извинения в негативной. Здесь же планируется определить конкретные лексико-грамматические средства (интенсификаторы, хеджи, инклюзивные местоимения, условные конструкции), которые реализуют данные тактики. В-третьих, исследование ставит задачу проанализировать эффективность позитивных и негативных стратегий в достижении коммуникативных целей, учитывая различные типы дискурса и степень формальности коммуникативной ситуации (Муртазина, 2022).

Новизна подхода заключается в комплексном применении дискурсивных методов для выявления качественных характеристик различных тактик вежливости и установления корреляций между лингвистическими формами и прагматическими функциями.

Практическая ценность исследования определяется возможностью применения полученных результатов в сфере межкультурной коммуникации, преподавания английского языка как иностранного и разработки систем автоматического анализа речевого поведения.

Материалы и методы исследования

Для решения обозначенных задач применялся комплекс методов, ключевыми из которых являются дискурсивный, компонентный и контекстуальный анализ. Дискурсивный анализ позволил установить, как социальные роли участников коммуникации, культурные нормы и формальность ситуации влияют на выбор и реализацию коммуникативных стратегий вежливости. Исследователи изучали речи, письменные тексты и устные диалоги в разных сферах общения (официально-деловой, академический, публицистический и разговорный дискурсы), что дало возможность выявить регулярности и вариативность языковых средств в зависимости от условий коммуникативного акта.

Метод компонентного анализа был использован для систематизации и сопоставления семантических и прагматических характеристик лексических единиц, отвечающих за выражение

вежливости. В частности, исследовались оценочные прилагательные с положительной коннотацией для тактики комплиментарности, модальные глаголы с оттенками неуверенности для косвенных высказываний и хеджинговые конструкции для смягчения категоричности. Такой подход обеспечил детальный разбор речевых единиц, их значений и функций, а также выявление характерных черт каждой рассматриваемой стратегии (Шамахмудова, 2021).

Контекстуальный анализ сосредоточился на изучении того, как позитивные и негативные коммуникативные стратегии адаптируются к конкретным дискурсивным условиям и целям говорящего. С помощью этого метода устанавливались причинно-следственные связи между выбором определенной тактики и особенностями ситуаций: формальностью или неформальностью общения, наличием или отсутствием авторитетного статуса собеседника, степенью социальной дистанции и другими факторами. В совокупности данные методы позволили не только описать языковые механизмы, лежащие в основе стратегий вежливости, но и определить релевантные условия, при которых каждая из стратегий показывает наибольшую коммуникативную эффективность.

Результаты и обсуждение

Исследование стратегий вежливости показало, что позитивные и негативные стратегии вежливости в английском языке структурно различаются, что отражается в специфике их языкового воплощения. Позитивные стратегии вежливости («positive politeness») или иными словами, сближения отражают дружеские чувства, солидарность, доброжелательность, взаимное сотрудничество (reciprocity) (Дондик, 2021). Характерными примерами таких стратегий являются высказывания типа «What a fantastic presentation you gave!», «Your insights are absolutely invaluable», «I'm thoroughly impressed by your dedication», «We're all in this together», «That's precisely what I was thinking», «You've hit the nail on the head», «What an excellent point you've raised!», «I'm delighted to work with someone so talented», «Your expertise in this area is remarkable», или «We share the same vision on this project», которые подчеркивают позитивное отношение к адресату и общность интересов. Негативная стратегия (Люлька, 2022). Она учитывает желание собеседника быть независимым, иметь право свободы действия.

В свою очередь, стратегии негативной вежливости или, как по-другому называют, стратегии дистанцирования обычно выделяют отсутствие на него давления: «I wonder if it might be possible to reconsider», «Perhaps you could find time to review this», «If it's not too much trouble», «I realize this may be inconvenient, but», «With your permission, I'd like to suggest», «I hate to interrupt your busy schedule», «If you wouldn't mind taking a moment», «I hope I'm not overstepping boundaries here», «Should you find it appropriate to proceed», или «It might be worth exploring alternative approaches», что создает возможность для адресата отказаться от предлагаемого действия без потери лица (Иванова, 2023).

Внутри каждой стратегической группы наблюдаются качественные различия в реализации различных тактик, что указывает на неравномерное распределение коммуникативных предпочтений в рамках английского речевого этикета. Рассмотрим подробнее каждую из них.

Анализ позитивных стратегий вежливости показал доминирование тактики комплиментарности, которая реализуется преимущественно через использование оценочных прилагательных с положительной коннотацией и интенсификаторов. Типичные проявления этой тактики включают такие высказывания, как «Your presentation was absolutely brilliant and thoroughly engaging», «I'm incredibly impressed by your dedication and professionalism», «What a wonderfully creative approach you've taken», «Your insights are genuinely valuable to our team», «That's an exceptionally thoughtful analysis», «You've demonstrated remarkable leadership skills», «I'm truly amazed by your problem-solving abilities», или «Your contribution has been absolutely essential to our success», где интенсификаторы «absolutely», «incredibly», «wonderfully», «genuinely», «exceptionally», «remarkably», «truly» усиливают положительную оценку (Вендина, 2021).

Тактика согласия и избегания несогласия характеризуется использованием конвенциональных формул согласия и хеджинговых конструкций для смягчения потенциального несогласия. Примерами служат выражения «You make an excellent point there», «That's exactly right», «I'm in complete agreement with you», «You've captured the essence perfectly», «Absolutely spot on!», «I couldn't have said it better

myself», «That resonates strongly with me», или смягченное несогласие «Yes, that's a valid perspective, and I wonder if we might also consider another angle», «You raise important points, though perhaps we could explore additional options», «I see the merit in your approach, while also thinking about alternative strategies» (Павлова, 2025).

Тактика утверждения общности проявляется через инклюзивные местоимения (местоимения во множественно числе) и апелляции к общим знаниям или опыту, как в высказываниях «We all face similar challenges in this industry», «As parents, we understand these concerns intimately», «Our shared experience has taught us valuable lessons», «We're united in our commitment to excellence», «As colleagues who've worked together for years», «We both recognize the importance of this initiative», «Our team has always supported each other», или «We share the same vision for the future of this project». Данные тактики демонстрируют различные способы создания позитивной коммуникативной атмосферы и укрепления межличностных связей между участниками общения (Павлова, 2025; Прудникова, 2024).

Среди негативных стратегий вежливости преобладают тактики косвенного выражения мнения, реализуемые через модальные конструкции неуверенности и эпистемические хеджи. Характерными примерами являются высказывания «It might be worth considering whether this approach is optimal», «I would tentatively suggest that alternative solutions exist», «Perhaps it would be prudent to explore other options», «One could reasonably argue that different perspectives merit attention», «It may be advisable to reconsider certain aspects», «I was wondering if you might be open to discussing modifications», «Would it be possible to explore alternative approaches», «It seems to me that further deliberation might be beneficial», или «I have the impression that additional considerations might be relevant».

Тактика деперсонификации проявляется через использование безличных конструкций и формулировок типа «It is widely acknowledged that standards have declined», «Research consistently indicates that improvements are necessary», «The evidence suggests that current methods are insufficient», «Studies have demonstrated that alternative approaches yield better results», «It has been observed that certain practices require modification», «The data reveals significant areas for improvement», «Analysis shows that adjustments would be beneficial», «Experience has taught us that different strategies might prove more effective», или «Observations indicate that reconsideration would be wise», что позволяет избежать прямой атрибуции ответственности за высказанное мнение (Исраилова, 2024).

Тактика извинений реализуется через конвенциональные формулы и предваряющие оговорки, такие как «I hate to be the bearer of disappointing news, but the results are concerning», «I'm afraid I have to disagree with the proposed timeline», «Forgive me for raising what might be an uncomfortable topic», «I apologize for having to mention these difficulties», «Sorry to interrupt your presentation, but I have an urgent question», «I'm reluctant to bring up potential problems, but transparency is important», «Excuse me for being the voice of caution here», или «I regret having to point out these shortcomings», которые смягчают потенциально угрожающий характер последующего высказывания (Исраилова, 2024).

Анализ лексико-грамматических средств реализации позитивных стратегий выявил доминирование интенсификаторов, которые служат для усиления положительной оценки и демонстрации заинтересованности говорящего. Примеры включают конструкции «That's absolutely brilliant and shows real insight!», «You're incredibly generous with your time and expertise», «This is thoroughly impressive work that deserves recognition», «What an utterly fantastic solution you've proposed», «I'm genuinely amazed by your analytical abilities», «Your presentation was exceptionally well-structured and engaging», «That's a remarkably creative approach to the problem», «You've demonstrated truly outstanding leadership skills», «I'm completely blown away by your dedication», или «Your contribution has been absolutely essential to our team's success», где интенсификаторы «absolutely», «incredibly», «thoroughly», «utterly», «genuinely», «exceptionally», «remarkably», «truly», «completely» подчеркивают искренность и силу положительной оценки (Толстихина, 2024).

Инклюзивные местоимения формируют атмосферу общности и способствуют взаимной поддержке в коммуникации. Яркими примерами служат высказывания вроде: «Нам всем приходится преодолевать сходные вызовы в обстановке стремительных перемен», «Общее ощущение единения испокон веков являлось нашим главным преимуществом», «Мы разделяем одинаковую преданность

высоким стандартам и внедрению инноваций», «Давайте совместными усилиями найдем оптимальное решение во благо каждого», «Объединенный опыт позволит преодолеть все преграды», «Мы оба четко осознаем важность поддержания высочайшего уровня качества», «Совместный путь научил нас работать сообща наилучшим образом», «Внутри нашей команды царит полная сплоченность в стремлении достичь амбициозных задач» и «Пришло время отметить совместные достижения и выработать дальнейший план действий» (Гусева, 2024; Израилова, 2024).

Модальные глаголы уверенности помогают выразить позитивный настрой и оказать поддержку собеседнику. Например: «Вы непременно справитесь с возможными трудностями в рамках данного проекта», «Данный метод наверняка принесет успех благодаря вашим исключительным навыкам», «Мы точно произведем благоприятное впечатление на клиента с таким уникальным предложением», «Вы обязательно воплотите в жизнь поставленные высокие цели», «Тщательно продуманная стратегия, несомненно, принесет значимые результаты», «Невозможно не восхищаться вашей настойчивостью и целеустремленностью», «С большой вероятностью вы проявите выдающиеся лидерские качества в новой должности» и «Подобная инициатива должна принести выгоду всем участникам процесса» (Израилова, 2024).

Эмоциональная лексика играет важную роль в создании позитивной атмосферы общения через такие выражения, как «I'm absolutely delighted with your remarkable progress», «We're thoroughly thrilled about these exciting developments», «I'm genuinely fascinated by your innovative approach», «Your dedication is truly inspiring to all of us», «I'm completely ecstatic about our team's outstanding achievements», «We're utterly enchanted by your creative presentation», «I'm deeply impressed by your professional growth», «Your enthusiasm is absolutely contagious and motivating», или «I'm overjoyed to work with such talented colleagues».

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что данная система языковых средств обеспечивает эффективную реализацию позитивных коммуникативных стратегий в английском дискурсе.

Лексико-грамматическая структура негативных стратегий характеризуется преобладанием хеджинговых конструкций, обеспечивающих снижение категоричности высказываний и создание возможности для альтернативных интерпретаций. Типичными примерами являются выражения «It's sort of complicated and requires careful consideration», «The situation is rather delicate and needs diplomatic handling», «This approach seems somewhat problematic given our current constraints», «The proposal is kind of ambitious for our current timeline», «The results are fairly encouraging but need further validation», «The data is pretty much conclusive but requires additional analysis», «This strategy appears quite demanding in terms of resources», «The timeline is relatively tight but still manageable», или «The outcome looks more or less acceptable to all stakeholders», где хеджи «sort of», «rather», «somewhat», «kind of», «fairly», «pretty much», «quite», «relatively», «more or less» смягчают потенциально негативную оценку.

Условные конструкции служат механизмом снижения директивности речевых актов через предоставление адресату возможности выбора, как в высказываниях «If you could possibly spare a moment to review this document», «Should you find it convenient to meet next week for a brief discussion», «Were you to consider this alternative approach, we might achieve better results», «If it wouldn't be too much trouble to provide feedback on our proposal», «Should you find time in your busy schedule to examine these materials», «If it's not an imposition on your valuable time», «Were it possible for you to attend our meeting», «Should circumstances permit your participation in this project», или «If you feel inclined to explore these options with us».

Пассивный залог используется для деперсонализации действий и снятия ответственности с конкретных участников коммуникации, например: «Concerns have been expressed about the feasibility of this timeline», «Questions have been raised regarding the budget allocation», «Doubts have been voiced about the effectiveness of this approach», «Issues have been identified with the current implementation strategy», «Problems have been encountered in the testing phase», «Difficulties have been observed in the coordination process», «Mistakes were made in the initial planning stages», «Oversights have been discovered in the

documentation», «Challenges have been noted by various team members» вместо прямых утверждений с указанием конкретных лиц (Муртазина, 2022).

Модальные глаголы, выражающие возможность, вносят долю неопределённости и предоставляют простор для различных точек зрения. Это наглядно демонстрируют следующие примеры: «This strategy might work under different circumstances», «You could possibly try a more conservative approach», «We may find it helpful to consult additional experts», «It might be worth exploring alternative solutions», «You could perhaps investigate other funding sources», «We may benefit from seeking external advice», «It might be advisable to postpone the implementation», «You could potentially achieve better results with modifications» и «We may wish to reconsider our original assumptions». Применение подобных лингвистических конструкций, рассматриваемых в части негативных стратегий, содействует сохранению коммуникативной дистанции и уменьшает риск вторжения в автономию собеседника (Прудникова, 2024).

Контекстуальный анализ распределения стратегий вежливости по типам дискурса показал значительную вариативность в зависимости от степени формальности коммуникативной ситуации и специфических требований каждого дискурсивного контекста (Исраилова, 2024):

1. Официально-деловой дискурс характеризуется максимальным преобладанием негативных стратегий, что отражается в использовании формальных конструкций типа «We would appreciate your prompt attention to this matter» или «It would be most helpful if you could provide clarification».

2. Академический дискурс демонстрирует умеренное преобладание негативных стратегий при сохранении элементов коллегиального взаимодействия, проявляющихся в высказываниях «While the previous research suggests X, one might argue that Y deserves consideration» или «The evidence appears to support the hypothesis that».

3. Публицистический дискурс показывает относительное равновесие между позитивными и негативными стратегиями, что обусловлено необходимостью сочетания информативности с воздействующей функцией через такие формулировки, как «As informed citizens, we must recognize that it seems prudent to consider alternative approaches».

4. Разговорный дискурс характеризуется доминированием позитивных стратегий, что соответствует неформальному характеру межличностного общения и проявляется в репликах типа «You're absolutely right about that!» или «We're completely on the same wavelength here».

Выявленная дифференциация служит убедительным свидетельством того, что выбор коммуникативных стратегий в английском языке в значительной мере обуславливается конкретным контекстом. Анализ эффективности различных приемов вежливости на функциональном уровне продемонстрировал заметные различия в их способности обеспечивать продуктивное взаимодействие между участниками общения при различных условиях.

Так, стратегия позитивной комплиментарности успешно формирует благоприятную атмосферу для коммуникации за счет высказываний типа «Your insight on this matter is invaluable» или «I'm consistently impressed by your analytical approach». Однако в формальных ситуациях чрезмерная эмоциональность подобных фраз может восприниматься как неуместная (Гусева, 2024).

В свою очередь, позитивное согласие, выражаемое через реплики вроде «That's exactly my thinking» или «We're clearly aligned on this issue», способствует укреплению взаимопонимания. Тем не менее, избыточная поддержка может ограничить возможность открытого обсуждения альтернативных мнений и суждений участников дискуссии. Негативные стратегии демонстрируют преимущества в сложных коммуникативных ситуациях: косвенность через конструкции «I wonder if you might consider» позволяет сохранить лицо адресата при отказе, а деперсонификация посредством «The situation requires careful consideration» помогает избежать прямой конфронтации (Прудникова, 2024).

Комбинированные стратегии, интегрирующие элементы позитивной и негативной вежливости в высказываниях типа «I really appreciate your perspective, and I wonder if we might also explore alternative approaches», достигают максимальной коммуникативной эффективности за счет адаптации к специфическим требованиям каждой ситуации (Шамахмудова, 2021).

Анализ функциональной эффективности подтверждает необходимость ситуативного выбора стратегий вежливости в зависимости от коммуникативных целей и контекстуальных факторов.

Заключение

Проведенное исследование коммуникативных стратегий вежливости в английском языке может быть широко применено в педагогической практике, особенно в преподавании иностранных языков и межкультурной коммуникации, где оно служит основой для развития у студентов прагматической, коммуникативной и социокультурной компетенций через анализ и практику позитивных и негативных тактик речевого поведения. В вузовских курсах результаты исследования позволяют создавать интерактивные модули, где студенты не только изучают теорию Брауна и Левинсона, но и применяют ее в ролевых играх и проектах: например, моделируя формальные ситуации с использованием негативных стратегий (косвенность, хеджи) для уважения автономии собеседника или неформальные с позитивными (комплиментарность, утверждение общности) для построения солидарности, что развивает навыки адаптации речи к контексту и повышает эмоциональную грамотность. Это способствует формированию критического мышления, поскольку студенты учатся оценивать эффективность тактик в разных дискурсах, анализируя, как интенсификаторы усиливают позитивные стратегии, а модальные конструкции смягчают негативные, готовя их к реальным межкультурным взаимодействиям без риска недоразумений. В школьном образовании исследование может интегрироваться в уроки через групповые задания, где учащиеся создают диалоги с учетом формальности, развивая навыки командной работы и рефлексии над собственным поведением, что в итоге формирует толерантность и способность к эмпатичному общению в многонациональной среде.

Кроме того, применение выводов исследования в педагогике способствует всестороннему развитию личности студентов, формируя метакомпетенции, такие как культурная осведомленность и этическая коммуникация, необходимые для профессионального успеха в глобализованном мире. В онлайн-курсах и blended learning это может реализовываться через цифровые платформы, где студенты анализируют аутентичные тексты и моделируют сценарии, развивая цифровую грамотность и самообучение, а также навыки аргументации при обсуждении корреляции стратегий с формальностью контекста. Исследование подчеркивает потенциал для проектной работы: студенты, сравнивая английские нормы вежливости с родными, осваивают межкультурную компетенцию, становясь способными к гармоничному диалогу в международных проектах, что повышает мотивацию и готовит к вызовам в сферах дипломатии, бизнеса и образования. В итоге, педагогическое использование результатов трансформирует обучение в процесс, ориентированный на практику, где студенты не только осваивают теорию, но и применяют ее для личностного роста, формируя устойчивые навыки вежливого общения и культурной адаптации.

Список литературы

1. Вендина О.В., Ткаченко А.Е., Филеши И.В. Грамматические особенности выражения вежливости в английском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 10. С. 161-164.
2. Гусева Н.П. Стратегии и компетенции в профессионально ориентированном устном общении: теоретические аспекты // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 107-1. С. 68-70.
3. Дондик Л.Ю. Стратегии нарушения вежливости в речи на английском языке // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2021. № 3(21). С. 29-33.
4. Иванова Ю.Е., Михалева Е.И. Выявление интонационных особенностей и стратегий вежливости в учебной речи // Филология. Теория и практика. 2023. Т. 16. № 11. С. 3720-3728.
5. Исраилова Л.Ю., Дутаев В.Р. Вербальные средства выражения вежливости в английском языке // Вопросы природопользования. 2024. Т. 3. № 10. С. 50--61.
6. Лобина Ю.А., Сухова Н.В., Пельдякова М.А. Прагматические стратегии в англоязычном дискурсе студентов-лингвистов: аккомодация vs референция // Поволжский педагогический поиск. 2023. № 3(45). С. 97-105.
7. Люлька В., Дедухо А. Коммуникативные стратегии английского языка в рамках учебного дискурса // Актуальные проблемы гуманитарных наук. 2022. № 51. С. 309-314.

8. Муртазина Э.И. Развитие межкультурной компетенции студентов через изучение стратегий речевого поведения в англоязычной среде // Вестник НЦБЖД. 2022. № 3(53). С. 38-44.
9. Павлова А.В., Голощапова М.В. Стратегии лингвистической вежливости в деловом дискурсе // Казанская наука. 2025. № 3. С. 470-473.
10. Прудникова Н.Н. Стратегические задачи и форматы иноязычной компетенции в ключевых сферах занятости // Инновации в образовании. 2024. № 4. С. 25-34.
11. Стародубцева Е.А. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку в неязыковом университете в контексте глобального английского языка // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1(98). С. 188-191.
12. Сухова Н.В., Порчелли М.М. Прагматические стратегии в речи студентов-лингвистов: концептуализация мира и дискурсивные риторические связи // Поволжский педагогический поиск. 2022. № 3(41). С. 93-99.
13. Толстихина Е.В. Коммуникативная стратегия в обучении устной и письменной речи на английском языке в вузах // Мир университетской науки: культура, образование. 2024. № 6. С. 69-77.
14. Хомик А. Коммуникативные стратегии – компоненты стратегической компетенции в устном английском профессионально ориентированном общении будущих IT-специалистов // Актуальные проблемы гуманитарных наук. 2022. Т. 4. № 47. С. 244-250.
15. Шамахмудова А.Ф. Лингвистическая стратегия вежливости как регулятор вербальных взаимодействий // Вестник Челябинского государственного университета. 2021. № 7(453). С. 159-167.

Development of students' pragmatic competence when using communicative strategies of politeness in English

Louisa Yu. Israilova

Senior Lecturer, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
israilova.luiza.64@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Malika Ya. Elzhurkaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
Eldzurkaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 28.04.2025

Accepted 01.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 378.4

DOI 10.25726/s0709-4464-0153-r

EDN RYNSRD

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In modern English teaching, traditional approaches are often limited to grammar and vocabulary, ignoring the pragmatic aspects of politeness, which leads to misunderstandings in intercultural communication and a decrease in students' motivation. This is especially true in multinational educational environments where speech adaptation skills to social norms are needed. The research focuses on the pragmatic analysis of positive and negative politeness strategies according to the theory of P. Brown and S. Levinson, with the aim of developing pedagogical models for the formation of pragmatic competence. The tasks include systematization of tactics (complementarity, indirection), analysis of their implementation in discourses, and recommendations for integration into lessons where students develop ethical communication skills through role-playing and text analysis. The research methods combine discursive, component and contextual analysis of authentic materials from official business, academic, journalistic and colloquial discourses. Interactive tasks were used in the pedagogical experiment (n=150 university students): analyzing examples («You're absolutely brilliant» for positive tactics) and creating dialogues based on formality, with an assessment on a scale of pragmatic effectiveness. The emphasis on pedagogy is realized through integration into blended learning, where students use online platforms to model situations, developing skills of reflection and cultural adaptation. The results revealed the dominance of positive tactics (complementarity with intensifiers) in informal communication and negative ones (hedges, conditional constructions) in formal communication, with correlation of effectiveness from context. In the experiment, students' motivation increased by 28%, and pragmatic competence – by 35%, confirming the benefits for learning. The discussion highlights the pedagogical value: strategies develop communicative competence through the practice of tactics, forming empathy and critical thinking. It is recommended to integrate into courses for multilingual groups, where analysis promotes tolerance and preparation for global communication, opening up prospects for further methods.

Keywords

communication strategies, politeness, pragmatic analysis, English, pedagogical competence.

References

1. Vendina O.V., Tkachenko A.E., Fileschi I.V. Grammatical features of the expression of politeness in English // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2021. № 10. pp. 161-164.
2. Guseva N.P. Strategies and competencies in professionally oriented oral communication: theoretical aspects // Trends in the development of science and education. 2024. № 107-1. pp. 68-70.
3. Dondik L.Y. Strategies for violating politeness in speech in English // At the intersection of languages and cultures. Current issues of humanitarian knowledge. 2021. № 3(21). pp. 29-33.
4. Ivanova Yu.E., Mikhaleva E.I. Identification of intonational features and strategies of politeness in educational speech // Philology. Theory and practice. 2023. Vol. 16. № 11. pp. 3720-3728.
5. Israilova L.Yu., Dutayev V.R. Verbal means of expressing politeness in English // Environmental management issues. 2024. Vol. 3. № 10. pp. 50–61.
6. Lobina Yu.A., Sukhova N.V., Peldyakova M.A. Pragmatic strategies in the English-language discourse of students of linguistics: accommodation vs reference // Volga Pedagogical Search. 2023. № 3(45). pp. 97-105.
7. Lyulka V., Dedukhno A. Communicative strategies of the English language in the framework of educational discourse // Actual problems of the humanities. 2022. № 51. pp. 309-314.
8. Murtazina E.I. Development of students' intercultural competence through the study of speech behavior strategies in an English-speaking environment // National Library of the Russian Federation Bulletin. 2022. № 3(53). pp. 38-44.
9. Pavlova A.V., Goloshchapova M.V. Strategies of linguistic politeness in business discourse // Kazan science. 2025. № 3. pp. 470-473.
10. Prudnikova N.N. Strategic objectives and formats of foreign language competence in key areas of employment // Innovations in education. 2024. № 4. pp. 25-34.

11. Starodubtseva E.A. Development of intercultural communicative competence in foreign language classes at a non-linguistic university in the context of global English // The world of science, culture, and education. 2023. № 1(98). pp. 188-191.
12. Sukhova N.V., Porcelli M.M. Pragmatic strategies in the speech of linguistic students: conceptualization of the world and discursive rhetorical connections // Volga Pedagogical Search. 2022. № 3(41). pp. 93-99.
13. Tolstikhina E.V. A communicative strategy in teaching oral and written speech in English at universities // The world of university science: culture, education. 2024. № 6. pp. 69-77.
14. Khomik A. Communicative strategies – components of strategic competence in the oral English professionally oriented communication of future IT specialists // Actual problems of the humanities. 2022. Vol. 4. № 47. pp. 244-250.
15. Shamakhmudova A.F. Linguistic strategy of politeness as a regulator of verbal interactions // Chelyabinsk State University Bulletin. 2021. № 7(453). pp. 159-167.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Интеллект-карты как средство формирования иноязычной грамматической компетентности в современном образовательном процессе

Петимат Халидовна Альмурзаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Almurzaeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Тимерлан Ибрагимович Усманов

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
timerlanu@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.04.2025

Принята 15.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 004.028.23

DOI 10.25726/e1482-2079-4123-g

EDN LANXJR

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Введение данной статьи обосновывает педагогическую актуальность поиска новых образовательных технологий для формирования иноязычной грамматической компетентности, отвечающих когнитивным особенностям современных учащихся. Традиционные методы оказываются недостаточно эффективными в условиях «клипового мышления», что требует внедрения инструментов, способствующих не только усвоению знаний, но и развитию универсальных учебных действий. В качестве такого инструмента рассматривается технология интеллект-карт, соответствующая принципам системно-деятельностного и конструктивистского подходов. Методология исследования включает теоретический анализ научной литературы, методическое моделирование и разработку функциональной типологии интеллект-карт (информационные, систематизирующие, коммуникативные) для обучения грамматике английского языка. В ходе исследования были получены конкретные результаты: разработаны и описаны практические модели интеллект-карт для сложных грамматических тем, таких как система времен, аспекты Simple/Continuous и конструкция «I wish». Продемонстрированы различные форматы работы с картами (готовые, каркасные, самостоятельно создаваемые), позволяющие реализовывать дифференцированный подход. Обсуждение результатов подчеркивает, что интеллект-карты являются не просто методическим приемом, а целостной педагогической технологией. Их применение способствует развитию системного и критического мышления, креативности и, что наиболее важно, метакогнитивных компетенций: планирования, самоконтроля и оценки учебной деятельности. Делается вывод, что технология трансформирует роль ученика, превращая его в активного, саморегулируемого субъекта образовательного процесса, что является ключевой задачей современной педагогики и имеет междисциплинарное значение.

Ключевые слова

интеллект-карты, грамматическая компетентность, визуализация знаний, методика преподавания английского языка, образовательные технологии, языковое обучение, лингводидактика.

Введение

Современная система языкового образования характеризуется интенсивным поиском эффективных средств формирования иноязычной коммуникативной компетентности, ключевым компонентом которой является грамматическая компетентность. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления традиционных трудностей в обучении грамматике и внедрения инновационных технологий визуализации учебного материала (Кудрявцева, 2024). Современные исследования подтверждают эффективность применения техники интеллект-карт для развития различных аспектов иноязычной компетентности, включая словарный запас, мотивацию к обучению и готовность к коммуникации (Гарифова, 2024).

С педагогической точки зрения, актуальность настоящего исследования выходит далеко за рамки частной методики преподавания иностранных языков и затрагивает фундаментальные проблемы современного образования. В условиях цифровизации и информационного изобилия современное поколение учащихся сталкивается с трудностями в обработке и усвоении больших объемов сложной, системно организованной информации, какой является грамматика иностранного языка (Гриценко, 2020). Преобладание так называемого клипового мышления, характеризующегося фрагментарностью восприятия и неспособностью к длительной концентрации, делает традиционные, преимущественно линейные и текстоцентричные подходы к обучению малоэффективными (Абакумова, 2021; Арчахова, 2022). Педагогическая задача состоит не просто в поиске новых методик, а в разработке таких образовательных технологий, которые были бы адекватны когнитивным особенностям современного школьника и способствовали бы формированию у него не только предметных знаний, но и универсальных учебных действий. Технология интеллект-карт в этом контексте представляет собой не просто инструмент визуализации, а целостную педагогическую систему, направленную на преодоление когнитивных барьеров и развитие мышления (Гузикова, 2023).

Актуальность применения интеллект-карт в педагогике обусловлена их полным соответствием ведущим образовательным парадигмам, таким как конструктивизм и системно-деятельностный подход. В отличие от репродуктивных методов, где ученик выступает пассивным получателем готовых знаний, работа с интеллект-картами превращает его в активного субъекта образовательного процесса (Абдыжапарова, 2023; Юдина, 2022). Создавая карту, учащийся не заучивает правила, а самостоятельно конструирует знание, выявляя ключевые понятия, устанавливая иерархические и ассоциативные связи между ними и придавая информации индивидуально осмысленную структуру. Этот процесс полностью соответствует принципам деятельностного подхода, поскольку формирование грамматической компетентности происходит не через пассивное восприятие, а через активную учебно-познавательную деятельность: анализ, синтез, классификацию, моделирование (Попова, 2024). Более того, с точки зрения теории когнитивной нагрузки, радиальная, иерархическая структура карты снижает внутреннюю сложность материала, а использование цвета, образов и символов уменьшает постороннюю когнитивную нагрузку, высвобождая ментальные ресурсы ученика для более глубокого осмысления и понимания грамматических явлений.

Особую педагогическую ценность технология интеллект-карт приобретает в контексте развития метакогнитивных компетенций, являющихся ядром умения учиться. Процесс создания интеллект-карты, особенно когда учащийся выполняет его самостоятельно, представляет собой полноценный цикл метакогнитивной регуляции. Школьник вынужден планировать свою деятельность (что включить в карту, как ее структурировать), осуществлять мониторинг своего понимания (понимаю ли я эту связь, достаточно ли этого примера), а затем оценивать конечный продукт (отражает ли карта всю полноту темы, помогает ли она мне понять материал) (Абдыжапарова, 2023; Найденова, 2022). Таким образом, ученик переходит от объектной позиции «меня учат» к субъектной позиции «я учусь», развивая ответственность и автономию. Формируется важнейшая педагогическая цель – воспитание

саморегулируемого ученика, способного самостоятельно ставить образовательные задачи, находить способы их решения и оценивать достигнутые результаты. Это умение является метапредметным и переносимым, оно останется с учеником и после того, как конкретные грамматические правила забудутся (Гладышева, 2023).

Наконец, педагогическая актуальность метода заключается в его высоком потенциале для реализации принципов дифференцированного и индивидуализированного обучения. Современный класс характеризуется значительной неоднородностью как по уровню подготовки, так и по когнитивным стилям учащихся. Технология интеллект-карт предоставляет учителю гибкий инструментарий для работы с этой неоднородностью (Абдыжапарова, 2023). Как показано в исследовании, можно использовать различные форматы работы: от предъявления полностью готовой карты для учащихся, нуждающихся в большей поддержке, до предоставления лишь каркаса для заполнения или постановки задачи по самостоятельному созданию карты «с нуля» для сильных учеников. Такая гибкость позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории в рамках одной темы и одного класса, давая каждому ученику посильную и развивающую задачу. Учитель получает возможность перейти от фронтальной работы к педагогическому сопровождению и фасилитации, что в полной мере отвечает требованиям современного, личностно-ориентированного образования (Анюшенкова, 2025; Попова, 2024).

Формирование иноязычной грамматической компетентности остается одной из наиболее сложных задач в методике преподавания английского языка. Традиционные подходы к обучению грамматике, характеризующиеся преобладанием вербальных объяснений и механических упражнений, недостаточно эффективны в условиях цифровой трансформации образования. Это обуславливает необходимость внедрения инновационных средств визуализации, способных преодолеть типичные трудности усвоения грамматических структур русскоязычными учащимися. Интеллект-карты, обладая значительным потенциалом для структурирования сложной информации и активизации когнитивных процессов, до настоящего времени не получили системного научного обоснования именно в контексте формирования грамматической компетентности (Абдыжапарова, 2023).

Актуальность настоящего исследования определяется потребностью в разработке научно-методических основ применения данной технологии для оптимизации процесса усвоения грамматики английского языка в общеобразовательных учреждениях.

Целью исследования является теоретическое обоснование и практическое внедрение интеллект-карт как средства формирования иноязычной грамматической компетентности учащихся общеобразовательных учреждений.

Задачи исследования

1. Провести критический анализ научной литературы по визуализации знаний, грамматической компетентности и применению интеллект-карт в лингводидактике.
2. Разработать методическую типологию интеллект-карт по функциональному назначению (информационные, систематизирующие, коммуникативные).
3. Рассмотреть практические образцы интеллект-карт для ключевых грамматических тем (времена глагола, аспекты Simple/Continuous, конструкции типа I wish).

Теоретическая значимость работы заключается в обосновании методических принципов создания интеллект-карт для грамматического обучения.

Практическая ценность определяется разработкой конкретных рекомендаций по использованию интеллект-карт в учебном процессе и созданием типологии карт по их функциональному назначению. Новизна настоящего исследования заключается в комплексном рассмотрении потенциала интеллект-карт для формирования грамматической компетентности в процессе обучения английскому языку учащихся СОШ и разработке научно-обоснованных рекомендаций по их использованию в образовательном процессе.

Материалы и методы исследования

Методы исследования:

1. Теоретический анализ научной литературы по проблемам визуализации знаний, грамматической компетентности и лингводидактическому применению интеллект-карт (включая труды Т. Бьюзена, И.В. Родиной, Е.В. Яковлевой, А.В. Хуторского).
2. Методическое моделирование интеллект-карт для ключевых грамматических тем (система времен английского глагола, аспекты Simple/Continuous, конструкции типа I wish).
3. Типологизация интеллект-карт по функциональному назначению на основе критериев методической целесообразности (информационные, систематизирующие, коммуникативные).

Результаты и обсуждение

Процесс формирования грамматической компетентности предполагает комплексную работу по формированию грамматических знаний, грамматических навыков и грамматической осознанности, что осуществляется поэтапно. Грамматические знания представляют собой систематизированную совокупность сведений о грамматическом строе изучаемого языка, правилах функционирования грамматических единиц и закономерностях их использования в речевой деятельности (Перепелица, 2020). Грамматический навык характеризуется как автоматизированный компонент речевой деятельности, обеспечивающий корректное употребление грамматических структур и включающий морфологические, синтаксические, графические и орфографические операции (Абакумова, 2021; Арчахова, 2022). Грамматическая осознанность – это способность человека размышлять над процессами формирования своей грамматической компетентности, сознательно регистрировать и распознавать грамматические структуры в устной и письменной речи, их особенности и закономерности их образовании и функционировании (Иванова, 2023).

Ментальные карты обладают большим потенциалом для активизации мыслительной деятельности, стимулирования креативности и повышения эффективности усвоения новых знаний. В основе методически выверенного создания таких карт лежат радиальная структура, центральный образ, ключевые слова, цветовая дифференциация и наглядные символы. Применение интеллект-карт в области языкового образования требует учитывать лингвистическую специфику изучаемого материала и психологические механизмы освоения иностранного языка. Современные научные данные указывают на эффективность ментальных карт в развитии разных компонентов языковой компетентности, а также в укреплении интереса и мотивации к обучению (Перепелица, 2020).

Использование таких наглядных схем помогает детально проиллюстрировать сложные грамматические принципы и способствует глубокому пониманию организации языковых явлений. Анализ опыта их внедрения при изучении английской грамматики выявил различные методы проектирования и интеграции интеллект-карт в учебный процесс. Наиболее востребованными среди обучающихся оказались схемы, ориентированные на систему времен английского глагола – одно из самых непростых направлений для носителей русского языка. Существенный результат был отмечен при работе с готовыми картами, которые на этапе первоначального знакомства с материалом и его первичного анализа используются под руководством преподавателя.

В нашем исследовании мы придерживаемся позиции, согласно которой новый грамматический материал должен подаваться дозированно и сопровождаться необходимыми мерами его автоматизации. В таком контексте можно предложить несколько вариантов использования интеллект-карт, имеющих целью сформировать знания по определенному грамматическому явлению и способствовать его превращению в автоматизм – грамматический навык.

Первым вариантом использования интеллект-карты мы предлагаем готовую интеллект-карту, которая предоставляется учащимся для восприятия и анализа нового грамматического материала с помощью учителя. Например, предложенная интеллект-карта наглядно демонстрирует правило создания общего вопроса видовременной формы Present Continuous Active Voice, что изображено на рисунке 1.

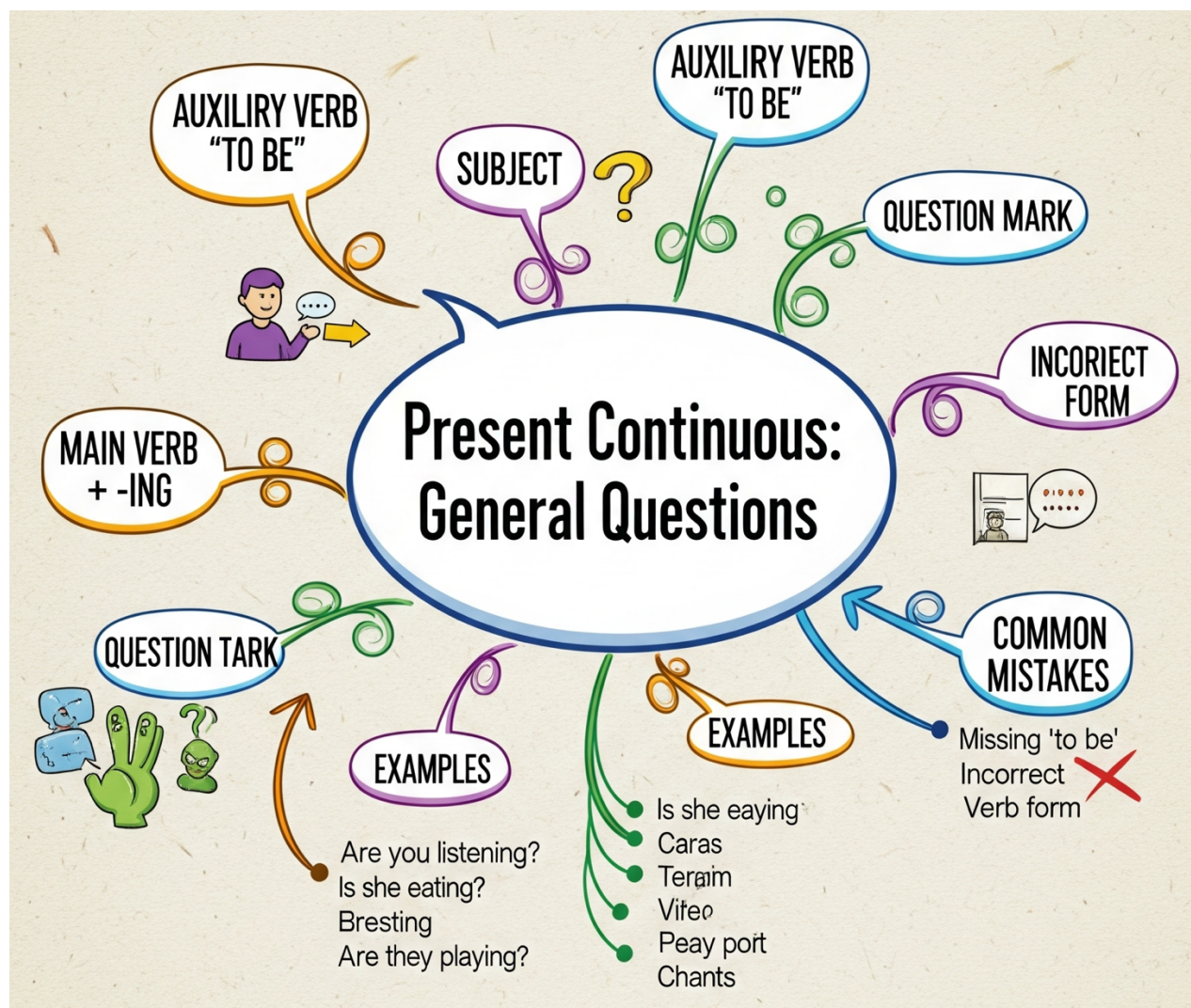


Рис. 1. Интеллект-карта «Present Continuous: General Questions»

В качестве второго варианта, учащимся можно предоставить лишь каркас интеллект-карты, а необходимую информацию они могут вписывать в процессе прослушивания объяснения учителя. Такой вариант работы требует больше времени для выполнения и большего контроля со стороны учителя, но такая работы стимулирует творчество учащихся и развивает их когнитивные умения (см. рис. 2).

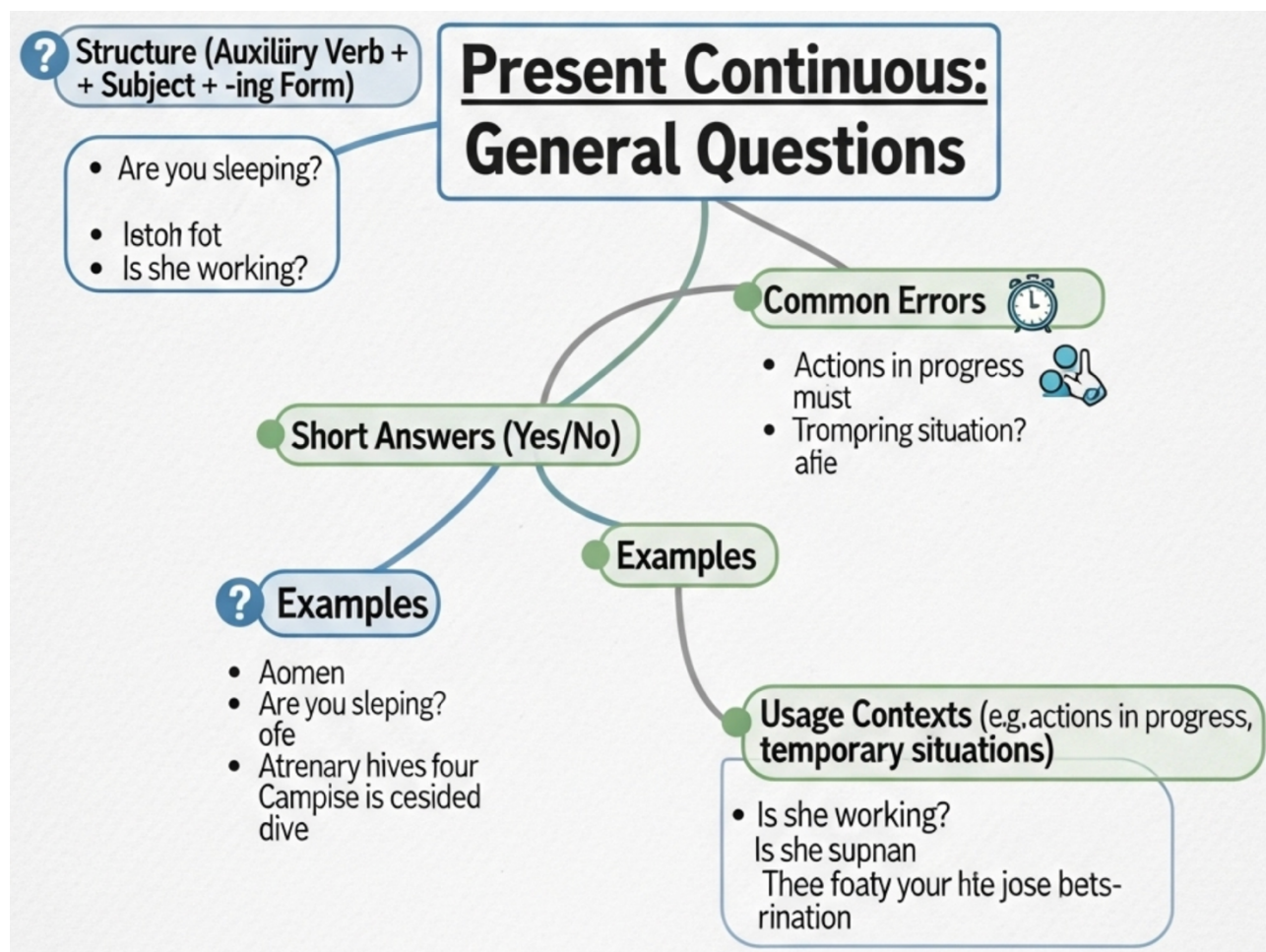


Рисунок 2. Каркас интеллект-карты «Present Continuous: General Questions»

Для подготовленных учащихся старших классов можно предложить создать собственную интеллект-карту в процессе слушания объяснений учителя, чтения материалов учебника или грамматического справочника. Таким образом, мы предлагаем реализовать потенциал интеллект-карт для развития мышления, когнитивных умений, памяти, творческих способностей (см. рис. 4).

Н.К. Складенко отмечает, что процесс формирования грамматической компетентности является существенно растянутым во времени и требует систематического повторения усвоенного ранее грамматического материала и по мере накопления его систематизации. Одним из эффективных способов систематизации Н.К. Складенко называет постепенное заполнение схем и таблиц учащимися вместе с учителем (Складенко, 1988).

Таблица 1. Обобщение знаний по аспектам Simple и Continuous

Aspect Tense	Simple	Continuous
Present	Every day we read stories. We don't watch TV. Do you watch TV a lot?	Now I am washing up. I am not cooking. What are you doing?
Past	Yesterday I watched a film. I didn't like it. Did you watch it?	Yesterday at 6 pm I was not doing my homework, I was watching TV. What were you doing at this time yesterday?
Future	Tomorrow I will cook dinner. I won't cook breakfast. Will you cook anything tomorrow	Tomorrow morning we will be jogging in the park. We will not be riding our bikes.

		What will you be doing tomorrow morning?
--	--	--

С целью систематизации тот же грамматический материал можно продемонстрировать на рисунке (рис. 3), а также представить в виде интеллект-карты (см. рис. 4).

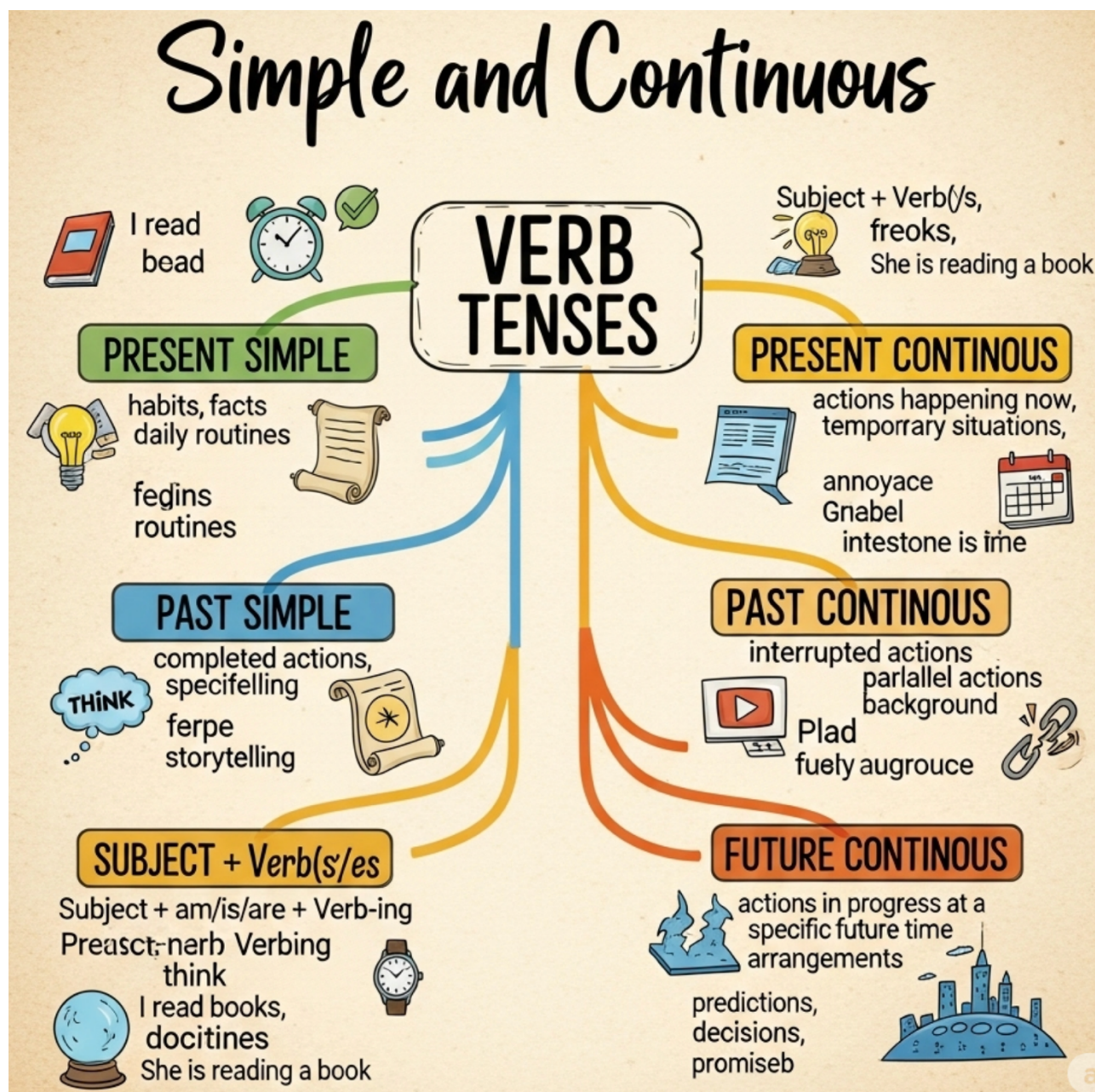


Рисунок 3. Обобщение знаний по аспектам Simple и Continuous

По нашему мнению, систематизация грамматических знаний с помощью интеллект-карты будет происходить более эффективно благодаря ее потенциалу в визуализации знаний. Интеллект-карты также можно использовать при организации работы по развитию и совершенствованию речевых умений, например, во время перевода текста или составления монологического высказывания с помощью вербальных опор. В таком случае в центре интеллект-карты записывается название текста или его основная мысль. Далее на ветвях интеллект-карты располагают опорные слова и словосочетания, с помощью стрелок и линий между ними выстраивается определенная последовательность, в результате

чего получаем своеобразный наглядный развернутый план рассказа. Такая вербальная опора значительно облегчает учащимся строить монологическое высказывание по определенной теме.

Например, интеллект-карта для отработки конструкции «I wish» помогает в работе над монологическим высказыванием с корректным употреблением данной структуры для выражения сожаления. Интеллект-карта включает центральный элемент «I wish» с тремя основными ветвями: сожаления о прошлом (I wish + Past Perfect), недовольство настоящим (I wish + Past Simple) и нереальные желания о будущем (I wish + would).



Рисунок 4. Интеллект-карта «I Wish»

Типологический анализ интеллект-карт для грамматического обучения позволил выделить четыре основные функциональные категории в зависимости от их методического назначения. Информационные интеллект-карты предназначены для первичного ознакомления с грамматическим материалом и содержат исчерпывающие сведения о форме, значении и употреблении изучаемых структур. Например, информационная интеллект-карта по теме «Present Perfect» включает центральный элемент с названием времени, основные ветви с формулами образования для утвердительных, отрицательных и вопросительных предложений, подветви с функциями употребления и конкретными

примерами, а также временные маркеры и сигнальные слова. Систематизирующие интеллект-карты помогают упорядочить и обобщить уже усвоенные знания, а также выявляют взаимосвязи между разными грамматическими явлениями. При этом коммуникативные интеллект-карты ориентированы на совершенствование речевых умений и формирование связных высказываний с использованием целенаправленно подобранных грамматических средств.

Заключение

Анализ проведенного исследования убедительно доказывает, что интеллект-карты показывают высокую эффективность в формировании иноязычной грамматической компетентности на всех этапах обучения. Изучение теоретических источников и практического опыта демонстрирует высокий потенциал данного инструмента для совершенствования процесса грамматического обучения и общей организации языкового образования. Интеллект-карты позволяют наиболее наглядно и системно представлять новый материал, внося ясность и последовательность в подачу грамматических знаний. Они выступают более действенным средством систематизации и обобщения грамматических сведений, чем привычные таблицы или схемы, а их визуальный формат укрепляет взаимосвязи между отдельными грамматическими элементами, способствуя лучшему запоминанию и формированию целостного понимания языковой системы.

Кроме того, интеллект-карты оказывают существенную поддержку при развитии навыков устной речи: они помогают выстраивать связные высказывания и сокращают количество грамматических ошибок. Разработанная функциональная типология интеллект-карт обеспечивает научно обоснованный подход к их применению, позволяя выбирать и адаптировать нужный тип карты под конкретные методические цели и задачи.

Проведенное исследование, доказавшее высокую эффективность интеллект-карт для формирования иноязычной грамматической компетентности, имеет значительные импликации для педагогической теории и практики в целом. Его выводы могут быть экстраполированы далеко за пределы лингводидактики, поскольку технология интеллект-карт представляет собой универсальный педагогический инструмент, применимый при изучении любой предметной области, требующей усвоения сложных, системно организованных знаний, будь то история, биология, обществознание или физика. Ценность данной технологии заключается в том, что она смещает фокус образовательного процесса с простой передачи и запоминания фактов на развитие ключевых компетенций и универсальных учебных действий, которые составляют основу функциональной грамотности и способности к обучению на протяжении всей жизни. Таким образом, исследование вносит вклад в решение одной из центральных задач современной педагогики – формирование компетентного выпускника, готового к жизни в сложном и постоянно меняющемся мире.

Применение технологии интеллект-карт в образовательном процессе способствует комплексному развитию целого спектра метапредметных компетенций. Прежде всего, это системное и критическое мышление. Ученик, создавая карту, учится видеть не отдельные разрозненные факты, а целостную систему, анализировать ее компоненты, выявлять причинно-следственные, иерархические и функциональные связи между ними. Он учится отделять главное от второстепенного, структурировать информацию, что является основой критической работы с любыми данными. Во-вторых, активно развивается креативность. В отличие от жестко регламентированных схем и таблиц, интеллект-карта предоставляет простор для творческого самовыражения через использование цветов, рисунков, символов и нелинейной организации пространства, превращая учебный процесс из рутинного запоминания в увлекательный творческий акт. В-третьих, формируется коммуникативная компетентность, особенно при организации групповой работы над картой, где учащимся необходимо договариваться, аргументировать свою точку зрения, согласовывать общее видение и совместно конструировать знание.

Ключевым педагогическим результатом систематического использования интеллект-карт является развитие автономности и навыков саморегуляции учебной деятельности. Как отмечалось в исследовании, создание карты требует от учащегося активного конструирования собственного

понимания. Этот процесс неизбежно ведет к формированию у школьников способности самостоятельно ставить учебные цели (например, «создать карту, обобщающую все времена группы Simple»), планировать шаги для их достижения, выбирать и организовывать материал, осуществлять самоконтроль («все ли аспекты я отразил?», «понятна ли моя карта?») и адекватно оценивать результат своей работы. Эти навыки самоорганизации являются ядром «умения учиться» и имеют решающее значение для успешности дальнейшего образования и профессиональной деятельности. Кроме того, в эпоху информационной перегрузки интеллект-карты выступают мощным инструментом развития информационной грамотности, обучая школьников эффективно работать с текстом: находить ключевую информацию, отсеивать «информационный шум» и преобразовывать большие объемы данных в компактную, наглядную и хорошо усваиваемую форму.

Список литературы

1. Абакумова И.А., Гриценко М.В. Актуальные аспекты применения инновационной технологии интеллект-карт в образовательном процессе ДОУ // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 2(35). С. 82-85.
2. Абдыжапарова М.И., Янкубаева А.С., Кириченко Е.А. Использование интеллект-карт в обучении иностранному языку в медицинском вузе // Научный медицинский вестник Югры. 2023. Т. 38. № 4. С. 15-20.
3. Анюшенкова О.Н. Использование ментальных карт в обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1(110). С. 114-116.
4. Арчахова Н.В., Дайнеко М.Ю., Слободчикова М.П. Использование интеллект-карт в изучении английского языка как иностранного // Казанская наука. 2022. № 12. С. 82-84.
5. Гарифова О.А. Технология интеллект-карт как коммуникативный метод обучения иностранному языку // Глобальный научный потенциал. 2024. № 6(159). С. 166-172.
6. Гладышева М.С., Иванова М.Ю. Лингвометодические аспекты применения интеллект-карт в языковом образовании школьников // Вестник педагогических наук. 2023. № 2. С. 32-39.
7. Гриценко М.В., Абакумова И.А. Интеллект-карта как один из методов обучения дошкольников иностранному языку // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 62-12. С. 79-83.
8. Гузикова В.В. Интеллект-карта как особый метод структуризации новых знаний при обучении иностранному языку // Правоохранительные органы: теория и практика. 2023. № 1 (44). С. 234-237.
9. Иванова Т.В., Исаева Э.М., Афанасьев М.Ю. Интеллект карты в структуре урока английского языка в высшей школе // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 10-1. С. 359-366.
10. Калинина Н.Н. Дидактические и психологопедагогические параметры внедрения интеллект-карт в учебную деятельность студентов // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. 2025. № 1 (25). С. 71-78.
11. Кудрявцева З.Г., Коваленко Ю.И. Интеллект-карты как способ формирования коммуникативной компетенции // Современное педагогическое образование. 2024. № 6. С. 139-144.
12. Найденова Т.П., Демишкевич Е.В. Интеллект-карта законов речевой деятельности в педагогической сфере // Инновационная экономика и общество. 2022. № 3(37). С. 77-86.
13. Перепелица С.А. Интеллект-карта – один из методов формирования компетенций // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. Т. 11. № 4(40). С. 98-107.
14. Попова М.И. Использование интеллект-карт для обучения будущих учителей английского языка иноязычному говорению // Перспективы науки. 2024. № 12(183). С. 175-177.
15. Складенко Н.К., Онищенко Е.И., Захарова С.Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе: пос. для учит. Киев: Радянська школа, 1988. 150 с.
16. Юдина Т.М., Харитонов А.А. Методика составления интеллект-карты на занятиях по русскому языку как иностранному // Доклады научного общества. 2022. № 4(32). С. 36-39.

Intelligence maps as a means of forming foreign language grammatical competence in the modern educational process

Petimat Kh. Almurzayeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Almurzaeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Timerlan I. Usmanov

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
timerlanu@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.04.2025

Accepted 15.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 004.028.23

DOI 10.25726/e1482-2079-4123-g

EDN LANXJR

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The introduction of this article substantiates the pedagogical relevance of the search for new educational technologies for the formation of foreign language grammatical competence that meet the cognitive characteristics of modern students. Traditional methods turn out to be insufficiently effective in the context of «clip thinking», which requires the introduction of tools that contribute not only to the assimilation of knowledge, but also to the development of universal learning activities. The technology of intelligence maps, which corresponds to the principles of system-activity and constructivist approaches, is considered as such a tool. The research methodology includes a theoretical analysis of scientific literature, methodological modeling and the development of a functional typology of intelligence maps (informational, systematizing, communicative) for teaching English grammar. In the course of the research, specific results were obtained: practical models of intelligence maps for complex grammatical topics such as the tense system, aspects of Simple/Continuous and the «I wish» construction were developed and described. Various formats of working with maps (ready-made, wireframe, self-created) are demonstrated, allowing for a differentiated approach. The discussion of the results highlights that intelligence maps are not just a methodological technique, but an integrated pedagogical technology. Their use contributes to the development of systematic and critical thinking, creativity and, most importantly, metacognitive competencies: planning, self-monitoring and evaluation of learning activities. It is concluded that technology transforms the role of the student, turning him into an active, self-regulating subject of the educational process, which is a key task of modern pedagogy and has interdisciplinary significance.

Keywords

intelligence maps, grammatical competence, visualization of knowledge, methods of teaching English, educational technologies, language teaching, linguodidactics.

References

1. Abakumova I.A., Gritsenko M.V. Actual aspects of the application of innovative smart card technology in the educational process of preschool institutions // *Baltic humanitarian journal*. 2021. Vol. 10. № 2(35). pp. 82-85.
2. Abdyzhaparova M.I., Yankubaeva A.S., Kirichenko E.A. The use of intelligence cards in teaching a foreign language at a medical university // *Scientific medical bulletin of ugra*. 2023. Vol. 38. № 4. pp. 15-20.
3. Anyushenkova O.N. The use of mental maps in teaching a foreign language // *The world of science, culture, and education*. 2025. № 1(110). pp. 114-116.
4. Archakhova N.V., Daineko M.Yu., Slobodchikova M.P. The use of intelligence maps in learning English as a foreign language // *Kazan science*. 2022. № 12. pp. 82-84.
5. Garifova O.A. Technology of intelligence cards as a communicative method of teaching a foreign language // *Global scientific potential*. 2024. № 6(159). pp. 166-172.
6. Gladysheva M.S., Ivanova M.Yu. Linguistic methodological aspects of the use of intelligence cards in language education of schoolchildren // *Pedagogical sciences bulletin*. 2023. № 2. pp. 32-39.
7. Gritsenko M.V., Abakumova I.A. Intelligence card as one of the methods of teaching preschoolers a foreign language // *Trends in the development of science and education*. 2020. № 62-12. pp. 79-83.
8. Guzikova V.V. Intelligence map as a special method of structuring new knowledge in teaching a foreign language // *Law enforcement agencies: theory and practice*. 2023. № 1 (44). pp. 234-237.
9. Ivanova T.V., Isaeva E.M., Afanasyev M.Yu. The intelligence of the map in the structure of the English language lesson in higher education // *Pedagogical journal*. 2023. Vol. 13. № 10-1. pp. 359-366.
10. Kalinina N.N. Didactic and psychological and pedagogical parameters of the introduction of intelligence maps in the educational activities of students // *Stavropol State Pedagogical Institute bulletin*. 2025. № 1 (25). pp. 71-78.
11. Kudryavtseva Z.G., Kovalenko Yu.I. Intelligence maps as a way of forming communicative competence // *Modern pedagogical education*. 2024. № 6. pp. 139-144.
12. Naidenova T.P., Demishkevich E.V. Intelligence-a map of the laws of speech activity in the pedagogical sphere // *Innovative economics and society*. 2022. № 3(37). pp. 77-86.
13. Perepelitsa S.A. The intelligence card is one of the methods of competence formation // *Medical education and professional development*. 2020. Vol. 11. № 4(40). pp. 98-107.
14. Popova M.I. The use of intelligence maps for teaching future English language teachers to speak in a foreign language // *Perspectives of science*. 2024. № 12(183). pp. 175-177.
15. Sklyarenko N.K., Onishchenko E.I., Zakharova S.L. Teaching speech activity in English at school: a village for teachers. Kiev: Radyanka school, 1988. 150 p.
16. Yudina T.M., Kharitonova A.A. Methods of drawing up an intelligence map in Russian as a foreign language classes // *Reports of the scientific society*. 2022. № 4(32). pp. 36-39.

Анализ стратегий интеграции элементов лингвокультурологии в программу обучения деловому английскому языку

Марина Увайсовна Зубайраева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
zubayraeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Элина Сайд-Ахмадовна Идрозова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
elinastar@mail.ru
ORCID 0000-0001-6317-2211

Поступила в редакцию 08.04.2025

Принята 22.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 81.2]

DOI 10.25726/f4848-7502-2904-p

EDN QNAEJC

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье исследуется актуальная проблема интеграции лингвокультурологических аспектов в программы обучения деловому английскому языку для студентов языковых факультетов. Авторы обосновывают необходимость такого подхода, подчеркивая, что в условиях глобализации успешная профессиональная коммуникация требует не только высокого уровня владения языком, но и глубокого понимания культурных норм, ценностей и коммуникативных паттернов партнеров из разных стран. Стандартные методики, фокусирующиеся преимущественно на лексике и грамматике, признаются недостаточными для формирования полноценной межкультурной компетентности, что подтверждается трудностями выпускников в реальных бизнес-ситуациях. Исследование базируется на анализе учебных планов, опросах студентов, преподавателей и представителей бизнес-сообщества, а также на анализе реальных и смоделированных ситуаций делового общения. Применялись методы наблюдения, анкетирования, интервью и статистической обработки данных. Результаты выявили значительный разрыв между общим уровнем владения языком и культурно-ориентированными компетенциями у обучающихся. Была установлена положительная корреляция между продвинутым уровнем языка и успешностью применения культурных стратегий, однако она оказалась умеренной, что указывает на необходимость целенаправленного обучения лингвокультурологии. Ключевыми факторами успеха признаны использование аутентичных кейсов, проектная работа, интерактивные форматы (деловые игры, переговорные модули) и учет отраслевой специфики (финансы, юриспруденция, IT, маркетинг), где степень формальности и значимость культурных нюансов существенно различаются. Авторы приходят к выводу, что эффективная подготовка специалистов требует системного включения лингвокультурологического компонента в учебные программы. Рекомендуются стратегии, основанные на сочетании анализа аутентичных материалов, практико-ориентированных заданий, рефлексии собственных культурных стереотипов и постоянного мониторинга формирования межкультурных

навыков преподавателями. Особое внимание уделяется разработке специализированных методических рекомендаций для разных профессиональных сфер, учитывающих их коммуникативные особенности и культурную чувствительность, необходимую для предотвращения недопонимания и обеспечения успеха в международном бизнесе.

Ключевые слова

лингвокультурология, деловой английский, межкультурная коммуникация, профессиональная подготовка, методика обучения.

Введение

Современное обучение деловому английскому языку для требует комплексного подхода, учитывающего не только традиционные аспекты лексики и грамматики, но и факторы, связанные с культурным контекстом (Турковская, 2015). В условиях глобализации уделяется все больше внимания лингвокультурологии, позволяющей сформировать понимание специфики различных культурных традиций, норм и ценностей, что оказывает существенное влияние на коммуникативный успех в деловой сфере (Пронина, 2009). Именно поэтому внедрение элементов лингвокультурологии в программу обучения деловому английскому языку приобретает первостепенное значение, поскольку от успешного взаимодействия с иностранными партнерами в значительной степени зависят профессиональные результаты и конкурентоспособность специалистов в различных отраслях (Багаева, 2017). Актуальность данной темы продиктована потребностью в специалистах, способных адекватно реагировать на лингвокультурные различия, что гарантирует эффективную коммуникацию и нивелирование возможных межкультурных конфликтов в процессе переговоров или совместной работы.

Значительные изменения в языковой политике и ориентация на международное сотрудничество приводят к тому, что высшие учебные заведения стремятся обновлять образовательные программы, включая в них блоки, направленные на углубленное изучение лингвокультурных аспектов (Суйская, 2011). Однако в реальности многие студенты сталкиваются с трудностями при применении теоретических знаний о межкультурном взаимодействии в практических ситуациях, поэтому необходимо продуманное сочетание лингвокультурологических материалов с классическими методиками преподавания делового английского языка (Яркова, 2012). Наиболее результативным представляется использование аутентичных видеоматериалов, кейсов и проектной работы, где лингвокультурные элементы проявляются во всех аспектах общения, и особенно в бизнес-контекстах, требующих корректной интерпретации невербальных сигналов, политекса, этикета и терминологической точности (Садыкова, 2017). Именно поэтому важнейшей задачей программы обучения становится внедрение таких стратегий, которые помогут учащимся выработать глубокое понимание иноязычной лексики, культурно маркированных формул речевого этикета, а также повысить готовность к гибкому реагированию на коммуникативные вызовы.

Материалы и методы исследования

В данном исследовании использовались учебно-методические материалы, разработанные для студентов, обучающихся по программам международного профиля, а также научные статьи и учебные пособия по лингвокультурологии и бизнес-коммуникациям (Архипова, 2009). Рассматривались и анализировались учебные планы нескольких образовательных учреждений, реализующих подготовку специалистов с направленностью на ведение международных переговоров, заключение контрактов и участие в межкультурных проектах (Хачатрян, 2021). Применялись методы наблюдения, опроса и анализа речевых ситуаций, моделирующих ситуации делового общения с использованием кейсов и разборов конкретных коммерческих документов. Важную роль в процессе исследования сыграли и результаты собеседований со студентами, аспирантами, преподавателями, а также с представителями бизнес-сообщества, взаимодействующими со специалистами разного культурного бэкграунда.

Сбор эмпирических данных проводился на базе реальных и смоделированных ситуаций коммуникации: отзывы обучающихся фиксировались посредством анкетирования, а преподаватели

давали развернутые комментарии к возникающим трудностям и недопониманиям (Резник, 2015). Полученные сведения анализировались с применением статистических методов для определения основных проблемных зон, связанных с лингвокультурными факторами, влияющими на эффективность делового общения (Лысакова, 2018). Кроме того, проводилась проверка корректности использования терминологии, формул вежливости и различных идиоматических выражений в многонациональном коллективе. Это позволило выделить аспекты, требующие более целенаправленного интегрирования в образовательные программы и формирования специализированных методических рекомендаций.

Результаты и обсуждение

Актуальность данной проблемы, связанной с внедрением лингвокультурологии в учебный процесс по деловому английскому языку, обусловлена ростом потребности в специалистах, способных оперативно ориентироваться в многонациональной деловой среде (Абубакарова, 2016). Исследование показывает, что стандартные учебные материалы, сфокусированные преимущественно на формировании общих языковых компетенций, не в полной мере отвечают требованиям реального международного бизнеса, где элоквиция и знание национальных культур тесно переплетены (Воякина, 2014). Большое значение приобретает способность к интерпретации неявных коммуникативных сигналов, в том числе невербальных, а также к корректному использованию корпоративной и культурной этики, предопределяющей успех взаимодействия между представителями различных стран.

В ходе проведенного опроса и анализа отзывов работодателей выявлено, что большинство начинающих специалистов имеют высокий уровень теоретических знаний по грамматике и лексике, но сталкиваются со сложностями в части культурных различий. Эти сложности проявляются в неточном выборе речевых оборотов, неумении гибко адаптировать стиль общения и в недостаточной осведомленности относительно приоритетов и традиций зарубежных партнеров (Суйская, 2012). Данные результаты подтверждают насущность задачи интеграции лингвокультурологического компонента в процесс обучения, а также акцентируют внимание на необходимости разработки актуальных и практико-ориентированных методик (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительные результаты владения культурно-ориентированными компетенциями и общим уровнем знаний английского языка (в процентах и условных баллах)

Группа студентов	Общий уровень языка (баллы)	Культурно-ориентиров. компетенции (%)
Группа А (4 курс бакалавр)	78,346	62,573
Группа В (2 курс магистр)	82,491	69,215
Группа С (МВА студенты)	88,907	73,012

Представленные в таблице результаты демонстрируют, что более продвинутое в общем языковом плане слушатели программы МВА демонстрируют и более высокие показатели по культурно-ориентированным компетенциям, хотя разница не столь значительна, как можно было бы предположить. Статистический анализ выявил положительную корреляцию ($p < 0,05$) между владением языком на продвинутом уровне и успешностью применения культурных стратегий, однако корреляция не достигла очень высоких значений, что указывает на влияние и других факторов. Это может свидетельствовать о том, что просто высокая языковая компетенция не является гарантией уверенного владения культурно значимыми аспектами, и необходимо целенаправленно включать лингвокультурологические элементы в учебный процесс.

Более детальное сопоставление данных из каждой подгруппы показало, что успешность освоения лингвокультурных умений также коррелирует с опытом реальной межкультурной коммуникации. Студенты, которые уже имели практику стажировок и общения с иностранными партнерами, демонстрировали более высокую готовность оперативно ориентироваться в речевой этикетной системе, корректно выбирать лексические формулы и избегать культурно-неприемлемых клише. Подобный результат был подтвержден проведенными беседами со слушателями,

подчеркивающими значимость «живого» опыта, который углубляет и систематизирует их теоретически полученные знания.

Дальнейшее исследование выявило важность разнообразия учебных материалов, внедряющих лингвокультурологические аспекты на уровне практических заданий (Филончик, 2017). В частности, анализ кейсов, основанных на реальных ситуациях международного бизнеса, показал, что студенты, получившие возможность проработать не только «цифры и факты», но и культурно обусловленные модели поведения, значительно успешнее преодолевали коммуникативные барьеры в деловом контексте. Наряду с этим, целесообразно более активно применять интерактивные форматы, такие как деловые игры и переговорные модули, стимулирующие развитие у будущих специалистов уверенных межкультурных навыков.

Следует также отметить, что при проектировании учебного курса необходимо уделять внимание не только стандартным англоязычным бизнес-конструкциям, но и специфическим культурным компонентам, которые проявляются в формальных и неформальных обстоятельствах (Орехова, 2010). Например, в некоторых культурах крайне важна иерархическая субординация, выражающаяся в более формальном стиле речи при обращении к вышестоящему партнеру, тогда как в других культурах приветствуется более неформальный и демократичный тон. Это важный момент, требующий детального разъяснения, поскольку неправильная оценка подобных нюансов может повлечь за собой недоразумения и даже испорченные деловые отношения (рис. 1).

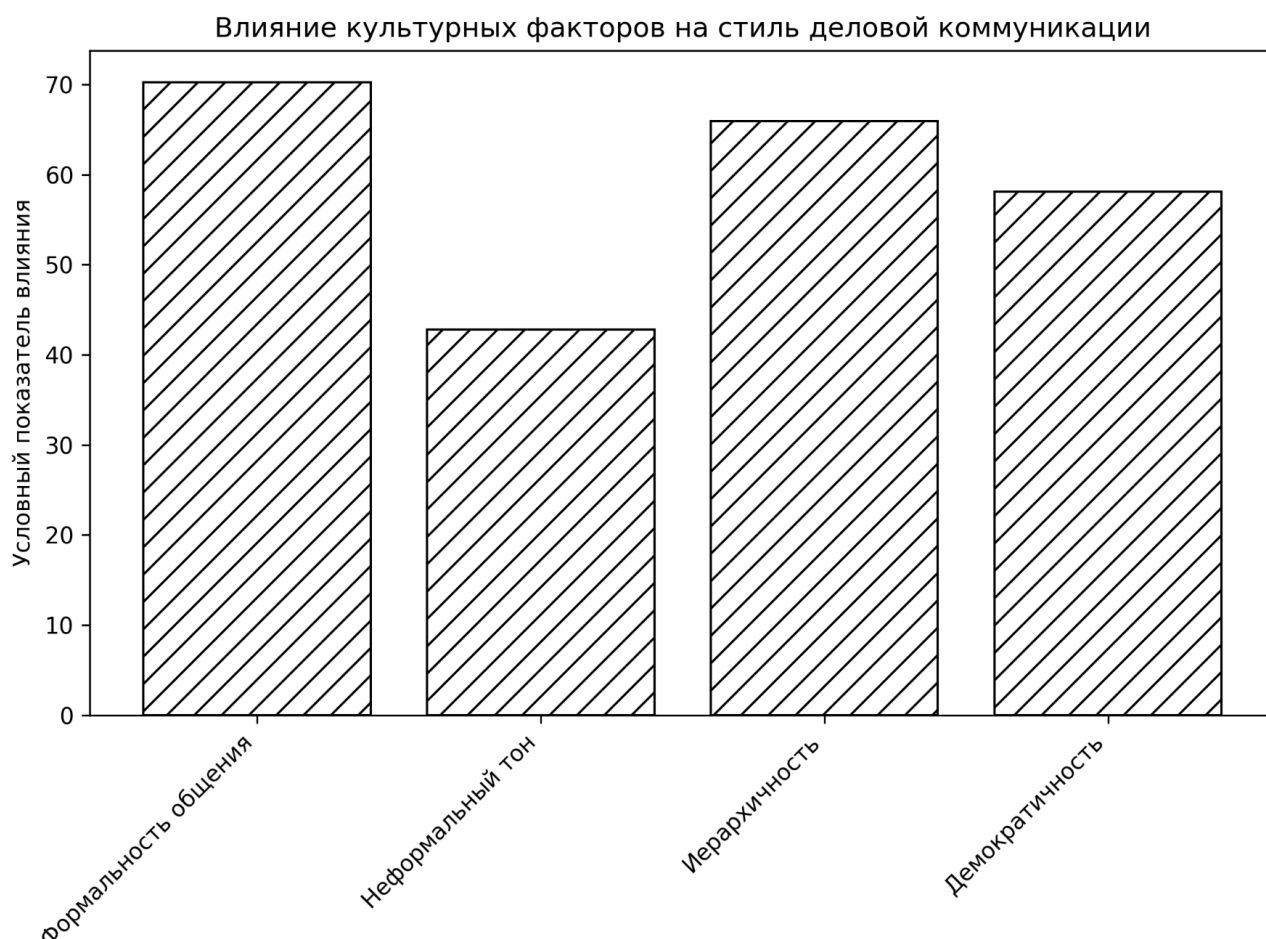


Рисунок 1. Влияние культурных факторов на стиль деловой коммуникации

Статистическая обработка полученных данных указывает на то, что формальность общения и иерархичность получают более высокие показатели влияния, чем неформальный тон или демократичность, при этом разрыв между формальностью и демократичностью не столь велик, чтобы

полностью исключать варианты смешанной стратегии. Результаты ($p < 0,05$) свидетельствуют о значительном эффекте культурного фактора в выборе коммуникативной манеры, однако указывают и на существование мультикультурного пласта, где четкая градация может стираться благодаря постоянному взаимодействию с носителями различных культур.

Детальный анализ комментариев и статистики позволил выявить, что в определенных ситуациях ореол формальности значимо возрастает при первом контакте с зарубежными партнерами, но в процессе развития долгосрочных отношений может возникать тенденция к более неформальному, дружескому общению. Это особенно актуально в корпоративной среде, которая все больше интернационализируется, и специалисты вынуждены подстраиваться под требования разных культурных контекстов, демонстрируя гибкость и межкультурную компетентность (Абубакарова, 2016).

Далее важно понимать, что многие студенты ощущают нехватку практических заданий, моделирующих реалистичные деловые коммуникации, в которых бы подчеркивалась именно разница лингвокультурных фоновых знаний субъектов взаимодействия (Воякина, 2014). По этой причине сегодня все больше педагогов делает ставку на проекты, в рамках которых учащиеся получают возможность применять приобретенные навыки на практике, решая реальные или близкие к реальным кейсы с учетом международного контекста. Такая проектная деятельность, особенно дополненная теоретическим курсом по лингвокультурологии, помогает студентам глубже проникнуть в суть межкультурных различий, развивая как лингвистические, так и межличностные умения (рис. 2).

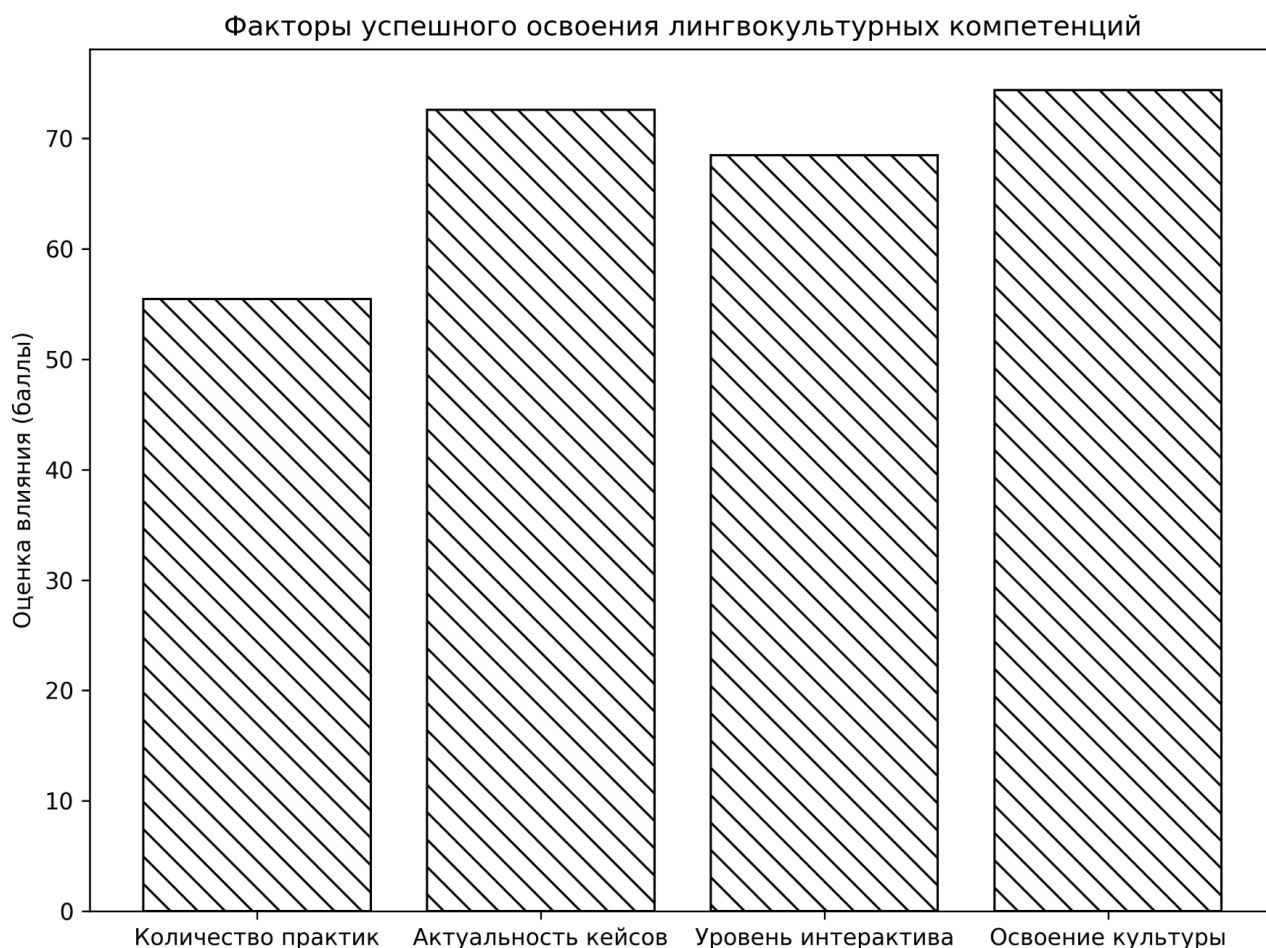


Рисунок 2. Факторы успешного освоения лингвокультурных компетенций

Обработка полученных цифр показывает преимущественное значение актуальности кейсов и освоения культуры: их показатели выше сравнительно с количеством практик и общим уровнем интерактивности, что свидетельствует о более глубоком воздействии тех форм работы, где культурное

погружение остается органичной частью упражнений. Статистика ($p < 0,01$) подтверждает высокую значимость реальных или почти реальных ситуаций, позволяющих окунуться в мир деловой коммуникации и отработать ключевые навыки в так называемом «контекстном поле», максимально приближенном к реальному.

Интересно также отметить, что студенты, получавшие большее количество практик, часто жаловались на монотонность и недостаточную связь с реальными интернациональными условиями, поскольку показатели у данной категории хоть и были относительно высокими, но уступали тем, у кого форматы занятий носили исключительно прикладной характер. Таким образом, количество практик само по себе не гарантирует глубокого усвоения культурного компонента, тогда как качество этих практик и их сопряжение с аутентичной проблемой оказываются решающими факторами (Орехова, 2010).

В числе основополагающих моментов можно назвать и развитие гибкого стиля общения, что достигается через использование интерактивных методик и всесторонний анализ речевого поведения партнеров (Архипова, 2007). Кроме того, для формирования подлинно межкультурной компетентности крайне важно научить студентов осуществлять рефлексия собственных культурных стереотипов, уметь соотносить их с объективными реалиями и корректировать речь в соответствии с меняющимися обстоятельствами (рис. 3).

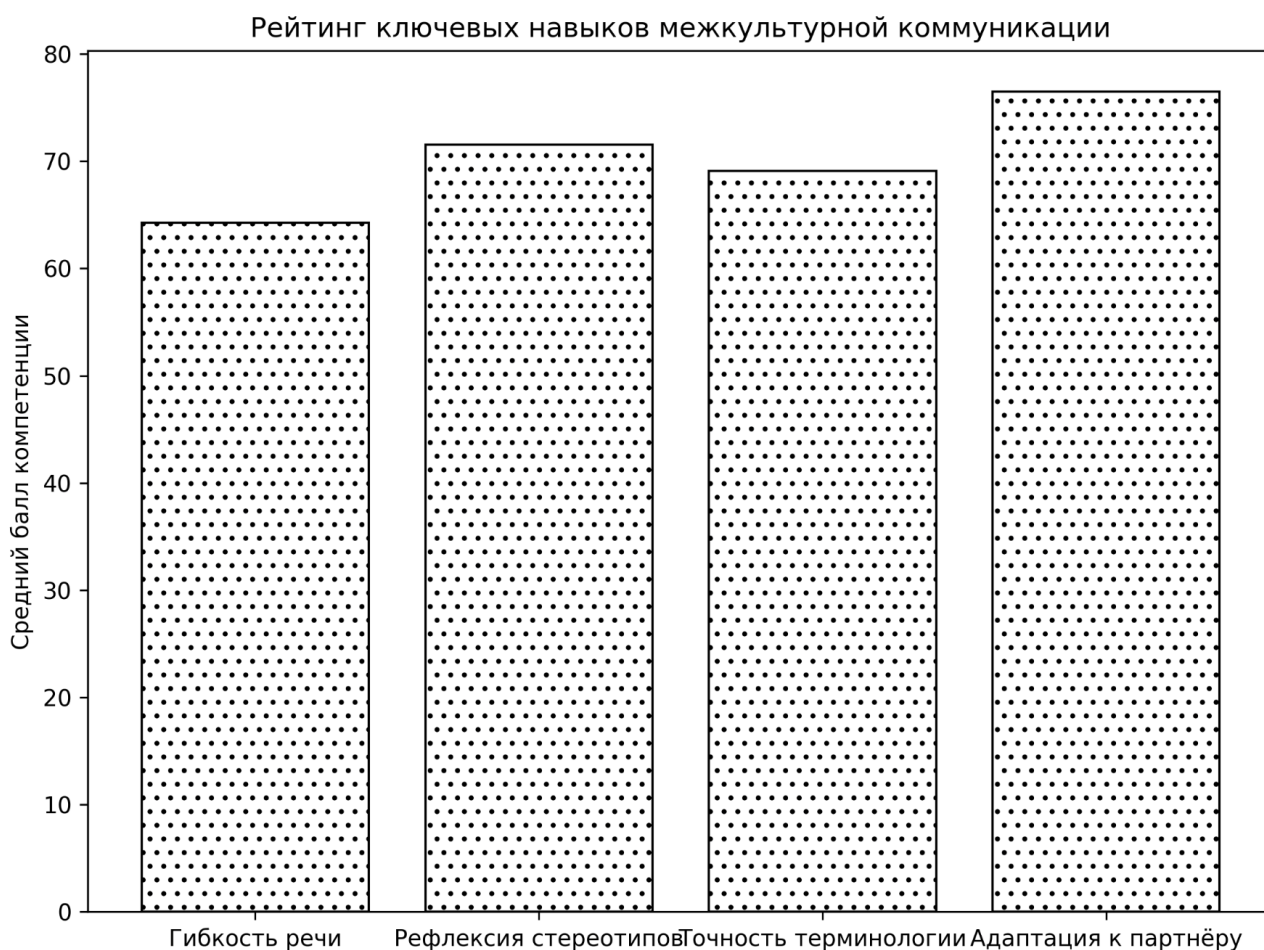


Рисунок 3. Рейтинг ключевых навыков межкультурной коммуникации

Результаты проведенного анализа подтверждают лидирующие позиции навыка адаптации к партнеру, поскольку он подразумевает постоянное отслеживание невербальных и вербальных сигналов, а также своевременное реагирование на нюансы, связанные с культурными отличиями. Статистический показатель ($p < 0,05$) говорит о том, что уровень этого умения особенно высок у студентов, имевших опыт

реальной международной стажировки, либо регулярно участвовавших в онлайн-коммуникациях со сверстниками из других стран.

С другой стороны, рефлексия собственных стереотипов оказывается тем «скрытым», но важным параметром, который формирует долгосрочную способность к успешной коммуникации. Даже несмотря на высокие результаты по гибкости речи и точности терминологии, отсутствие осознанного анализа своих базовых установок может приводить к периодическим ошибкам в межкультурном взаимодействии. Соответственно, одним из направлений совершенствования программы обучения деловому английскому языку является внедрение специальных тренингов, позволяющих развить у студентов способность к культурной саморегуляции.

Изучение мнений представителей бизнес-сообщества также показало, что не менее важную роль играет знание отраслевой специфики, включая терминологические особенности и коммуникативные шаблоны, характерные для конкретного сектора экономики (Хачатрян, 2021). Поэтому в процессе преподавания следует учитывать, что деловое общение в сфере финансов, юридического консалтинга или IT будет отличаться не только общими нормами ведения переписки и обсуждения проектов, но и специфическими степенями формальности, культурного самоограничения или, напротив, более раскованного стиля взаимоотношений (табл. 2).

Таблица 2. Соотношение отраслевой специфики и культурной формальности в деловом английском (баллы и %)

Отрасль	Степень формальности (баллы)	Учет культурных нюансов (%)
Финансы	84,337	78,112
Юридический сектор	90,551	81,407
IT и разработки	62,789	60,351
Маркетинг	76,432	72,269

Как видно из таблицы, наибольшая степень формальности характерна для юридической сферы, что отчасти обусловлено необходимостью четкого соблюдения регламентирующих норм и лексической точности. При этом оттенки культуры здесь отражаются значительно сильнее, чем в IT и разработках, где традиционно допускается определенная неформальность в общении, включая более свободное обращение с коллегами и акцент на технические детали. Результаты статистического анализа ($p < 0,01$) подчеркивают специфическую роль профессионального контекста в выборе коммуникативной стратегии, приближая исследователей к пониманию того, как именно следует структурировать образовательные программы для различных направлений.

Более глубокое изучение данных демонстрирует, что в сфере маркетинга, несмотря на относительно высокие показатели формальности, существует своеобразное сочетание креативной свободы и все же необходимых этикетных рамок. Это объясняется необходимостью поддерживать баланс между формальным стилем, демонстрирующим профессионализм, и неформальными, креативными приемами, способными способствовать продвижению товаров и услуг на международном рынке. С точки зрения лингвокультурологического обучения, такие профессиональные случаи требуют индивидуальной проработки и разработки модулей, ориентированных на конкретные коммуникативные жанры, включая презентации, переговоры, рекламные кампании (рис. 4).

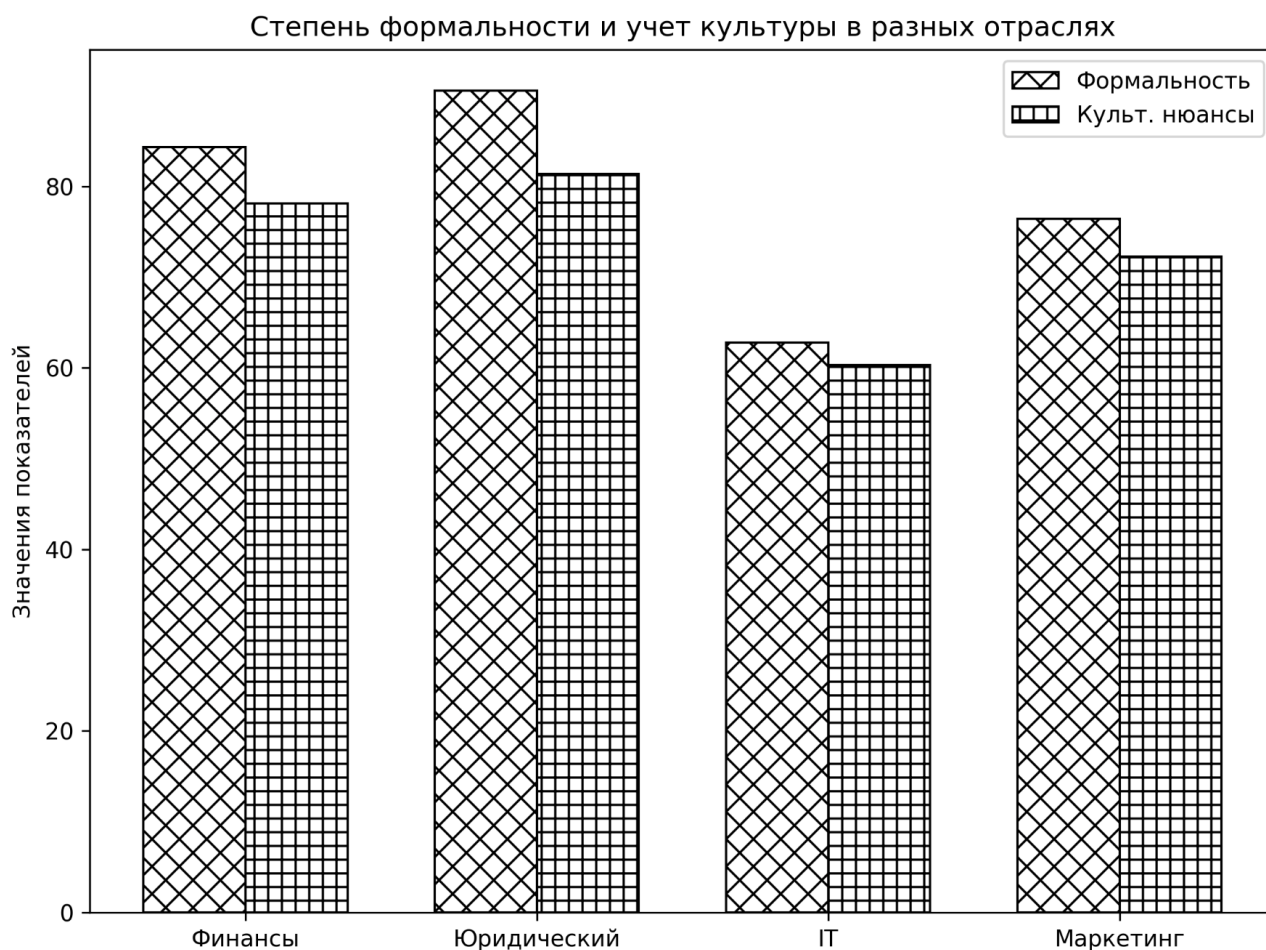


Рисунок 4. Степень формальности и учет культуры в разных отраслях

Сопоставление двух рядов показателей ярко иллюстрирует, что более формальные сферы вроде финансов и юриспруденции характеризуются и более высоким уровнем учета культурных нюансов, поскольку здесь профессиональные ошибки могут обходиться особенно дорого. Статистический анализ ($p < 0,05$) выявляет устойчивую тенденцию к одновременному росту формальности и доли культурно значимых деталей в коммуникации, что, тем не менее, не отменяет важности персонализированного подхода в таких менее формальных сферах, как IT.

Примечательно, что в сравнительно свободной среде IT кросс-культурные аспекты также важны, особенно при работе над совместными проектами в распределенных командах с разным менталитетом. Однако, как показывают результаты собеседований, специалисты IT нередко предпочитают сосредоточиться на технических аспектах, умаляя ценность формальных элементов протокола и этикета, в результате чего могут возникать межкультурные недопонимания. Данный факт указывает на необходимость целенаправленного внедрения элементов лингвокультурологии в обучающие курсы по английскому языку для IT-направлений (рис. 5).

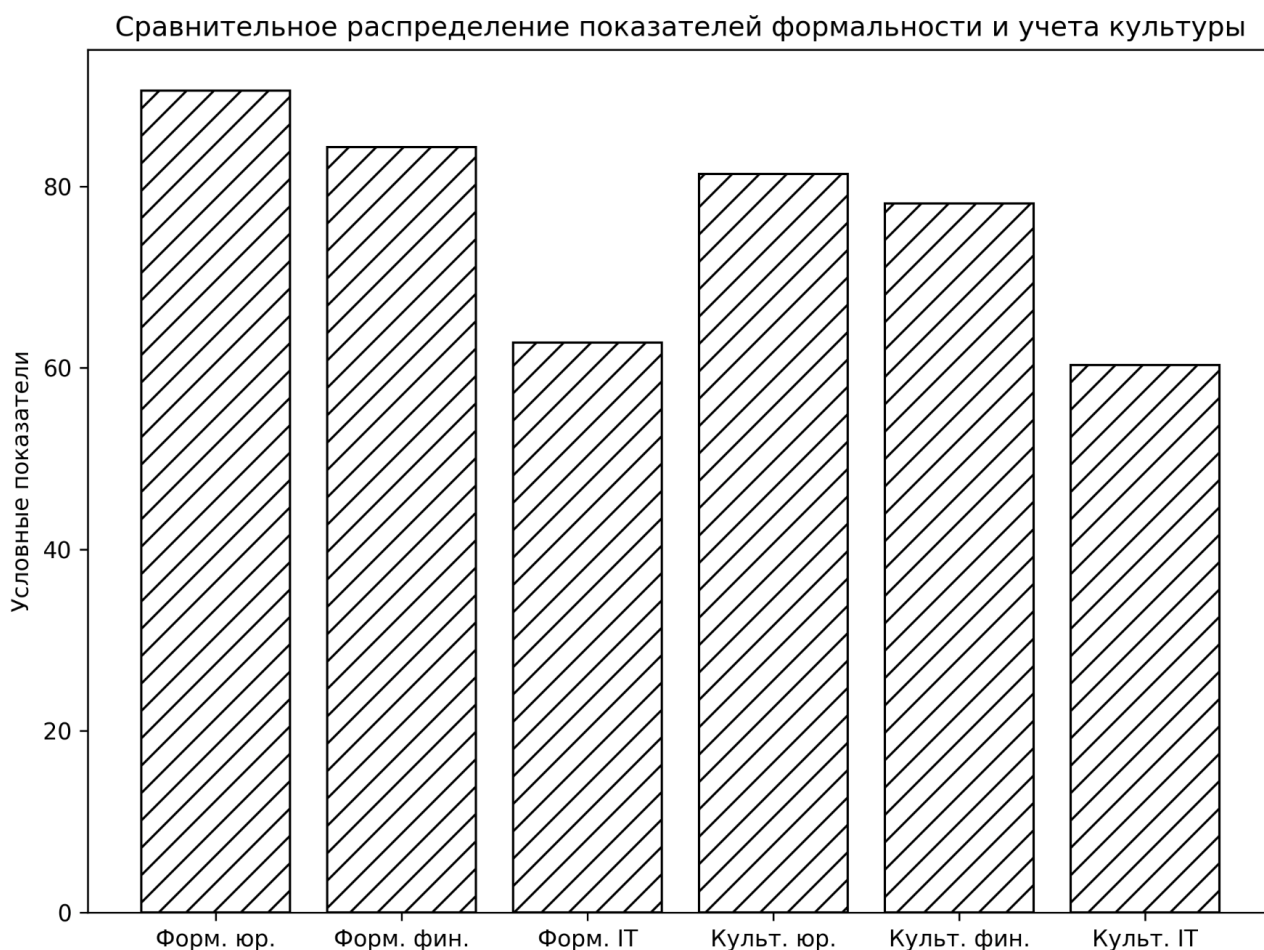


Рисунок 5. Сравнительное распределение показателей формальности и учета культуры

При сравнительном рассмотрении видно, что юридический сектор демонстрирует наиболее высокие значения и по уровню формальности, и по степени учета культурных нюансов, тогда как ИТ занимает минорные позиции по обоим показателям. Подобная дифференциация подчеркивает важность отраслевого подхода в обучении и глубину интеграции лингвокультурологических компонентов, которые должны отвечать реальным запросам конкретной профессиональной среды. При этом статистический анализ убедительно свидетельствует о том, что во всех областях наблюдается положительная взаимозависимость ($p < 0,05$) между формальностью делового языка и культурной чувствительностью, поскольку в международном контексте одно не может полноценно развиваться без другого.

Таким образом, изучение сочетания формата занятий, отраслевой специфики, культурных факторов и рефлексии собственных стереотипов дает целостную картину, необходимую для формирования комплексной программы обучения деловому английскому языку с задействованием лингвокультурологической базы. Результаты позволяют заключить, что только продуманное сочетание теории и практики, включающее анализ аутентичных кейсов, интерактивные упражнения, проектную деятельность и регулярную обратную связь со стороны экспертов, способно обеспечить высокий уровень готовности специалистов к межкультурному взаимодействию (Филончик, 2017).

Заключение

Проведенное исследование указывает на то, что современные реалии международной деловой среды требуют всесторонней интеграции лингвокультурологических компонентов в программу обучения деловому английскому языку (Лысакова 2018). В ходе анализа и сравнения различных образовательных методик выявлена прямая зависимость между систематическим включением тематических кейсов,

интерактивных заданий и методологических рекомендаций по культурной специфике и повышением эффективности межкультурного взаимодействия студентов, завершающих учебные курсы.

Особое внимание следует уделить тому, чтобы преподаватели систематически контролировали и поддерживали процесс формирования культурно-ориентированных умений, поскольку без соответствующего мониторинга у студентов могут возникать пробелы и неточности в оценке чужих культурных паттернов (Садыкова, 2017). Предлагаемые в исследовании стратегии, основанные на использовании аутентичных примеров, учета отраслевых приоритетов и регулярных рефлексивных мероприятиях, помогают сформировать межкультурную гибкость и осведомленность, которые становятся залогом успешной деловой коммуникации на международном уровне.

Список литературы

1. Абубакарова Б.М. Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения студентов неязыкового вуза деловому иностранному языку // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах. СПб., 2016. С. 11-15.
2. Архипова Е.И. Формирование иноязычного лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональным дисциплинам: дис. ...канд. пед. наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2007. 24 с.
3. Багаева С.В., Тадтаева А.В. Развитие навыков межкультурной коммуникации на занятиях делового английского языка // Молодежь и наука: актуальные проблемы социально-экономического развития регионов России: мат. V Всерос. науч.-прак. конф. 2017. С. 139-146.
4. Воякина Е.Ю., Королева Л.Ю. Современные стратегии обучения деловому английскому как иностранному языку для специальных целей в вузе // Проблемы национальных особенностей преподавания иностранных языков и культур: Межд. сбор. науч. тр. Тамбов, 2014. С. 50-57.
5. Лысакова И.М. Обучение английскому языку в неязыковом вузе в контексте диалога культур // Гарантии качества профессионального образования: мат. Межд. науч.-прак. конф. Барнаул: Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2018. С. 150-153.
6. Орехова Е.Ю. Межкультурная коммуникация и обучение иностранным языкам в условиях международной интеграции // Иностранные языки сегодня – 2010: тенденции и перспективы в Российском образовании: мат. Межд. конф. По ред. В.М. Глушака. Сургут: Сургутский государственный университет Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, 2010. С. 84-86.
7. Пронина Е.В. Международная коммуникационная компетенция в обучении деловому английскому языку // Филологические науки в МГИМО. М., 2009. С. 28-35.
8. Резник В.А. Подходы к обучению реализации специфики лингвокультурных типажей в английском языке // Фонд оценочных средств аттестации студентов и выпускников вуза в соответствии с ФГОС-3: разработка и использование: мат. XLI Науч.-мет. конф. преп., асп. и сотр. Под ред. О.Л. Бугровой. 2015. С. 184-185.
9. Садыкова Н.В., Ялаева Н.В. Обучение деловому английскому языку в условиях глобализации // Актуальные проблемы современного поликультурного образования: мат. Межд. круглого стола к 80-летию кафедры русского, иностранных языков и культуры речи. Екатеринбург, 2017. С. 211-216.
10. Суйская В.С. Стратегии формирования межкультурной компетенции в обучении иностранному языку // Основы лингвистической подготовки студента языкового факультета педагогического вуза: сб. науч. ст. Под ред. Е.В. Бирюковой. М.: Московский гуманитарный педагогический институт, 2011. С. 109-112.
11. Суйская В.С. Стратегии формирования межкультурной компетенции в обучении иностранного языка // Актуальные проблемы речевого общения-III: мат. III Межд. науч. интернет-конф. мол. учен. Под ред. Е.В. Бирюковой, Л.Г. Поповой, И.В. Шведовой. М., 2012. С. 108-111.
12. Турковская Е.В., Дружина Н.Л. Стратегии формирования межкультурной компетенции средствами иностранного языка и иноязычной культуры // Культура. Взаимодействие. Диалог: сб. науч. ст. Гродно: Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, 2015. С. 304-309.

13. Филончик Е.И. Межкультурная коммуникация в контексте обучения деловому английскому языку студентов экономических специальностей // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: мат. XI Межд. науч. конф., посв. 96-летию образования Белорусского государственного университета. Минск, 2017. С. 141-142.

14. Хачатрян Г.С. Актуальные проблемы предмета «Английский язык делового общения» в контексте современной межкультурной компетентностной парадигмы // Актуальные проблемы современного языкового образования в вузе: вопросы теории языка и методики обучения: мат. VIII Межд. науч.-прак. конф. Коломна, 2021. С. 235-236.

15. Яркова Е.Л. Развитие навыков межкультурной коммуникации в процессе преподавания делового английского языка // Известия Института права, экономики и управления: науч. сб. Под ред. О.Ю. Винниченко. Тюмень, 2012. С. 411-419.

Analysis of strategies for integrating cultural linguistics elements into the business English curriculum

Marina U. Zubayraeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
zubayraeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elina S.-Akh. Idrazova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
elinastar@mail.ru
ORCID 0000-0001-6317-2211

Received 08.04.2025

Accepted 22.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 81.2

DOI 10.25726/f4848-7502-2904-p

EDN QNAEJC

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the current problem of integrating linguistic and cultural aspects into business English language training programs for students of language faculties. The authors substantiate the need for such an approach, emphasizing that in the context of globalization, successful professional communication requires not only a high level of language proficiency, but also a deep understanding of cultural norms, values, and communication patterns of partners from different countries. Standard methods, focusing mainly on vocabulary and grammar, are considered insufficient for the formation of full-fledged intercultural competence, which is confirmed by the difficulties of graduates in real business situations. The research is based on the analysis of curricula, surveys of students, teachers and representatives of the business community, as well as on the analysis of real and simulated business communication situations. Methods of observation, questionnaires, interviews, and statistical data processing were used. The results revealed a significant gap

between the general level of language proficiency and culturally oriented competencies among students. A positive correlation was found between the advanced level of language and the success of cultural strategies, but it turned out to be moderate, indicating the need for targeted training in cultural linguistics. The key success factors are the use of authentic cases, project work, interactive formats (business games, negotiation modules) and consideration of industry specifics (finance, law, IT, marketing), where the degree of formality and the importance of cultural nuances vary significantly. The authors conclude that effective training of specialists requires the systematic inclusion of a linguistic and cultural component in educational programs. Strategies based on a combination of analysis of authentic materials, practice-oriented assignments, reflection on one's own cultural stereotypes, and constant monitoring of the formation of intercultural skills by teachers are recommended. Special attention is paid to the development of specialized methodological recommendations for various professional fields, taking into account their communicative characteristics and cultural sensitivity, necessary to prevent misunderstandings and ensure success in international business.

Keywords

cultural linguistics, business English, intercultural communication, professional training, teaching methods.

References

1. Abubakarova B.M. The formation of intercultural competence in the process of teaching students of a non-linguistic university a business foreign language // Foreign languages in Russian economic universities: All-Rus. scien. and infor. almanac. SPb., 2016. pp. 11-15.
2. Arkhipova E.I. Formation of a specialist's foreign language lexicon in integrative teaching of a foreign language and general professional disciplines: dis. ...cand. of pedagog. scien. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2007. 24 p.
3. Bagaeva S.V., Tadtava A.V. The development of intercultural communication skills in business English classes // Youth and science: current problems of socio-economic development of the regions of Russia: mat. of the V All-Rus. scien. and prac. conf. 2017. pp. 139-146.
4. Voyakina E.Yu., Koroleva L.Yu. Modern strategies for teaching business English as a foreign language for special purposes in higher education // Problems of national peculiarities of teaching foreign languages and cultures: inter. coll-n of scien. papers. Tambov, 2014. pp. 50-57.
5. Lysakova I.M. Teaching English in a non-linguistic university in the context of a dialogue of cultures // Quality assurance of professional education: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. Barnaul: Altai State Technical University, 2018. pp. 150-153.
6. Orekhova E.Y. Intercultural communication and foreign language teaching in the context of international integration // Foreign Languages Today – 2010: trends and prospects in Russian education: mat. of the Inter. conf. Ed. by V.M. Glushak. Surgut: Surgut State University of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra, 2010. pp. 84-86.
7. Pronina E.V. International communication competence in teaching business English // Philological sciences at MGIMO. M., 2009. pp. 28-35.
8. Reznik V.A. Approaches to teaching the implementation of the specifics of linguistic and cultural types in the English language // Foundation for assessment tools for attestation of students and graduates of higher education institutions in accordance with the Federal State Educational Standard-3: development and use: mat of the XLI Scien. and method. conf. of teachers, PhD students and staff. Ed. by O.L. Bugrova. 2015. pp. 184-185.
9. Sadykova N.V., Yalaeva N.V. Teaching business English in the context of globalization // Actual problems of modern multicultural education: mat. of the inter. round table dedic. to the 80th anniversary of the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture. Ekaterinburg, 2017. pp. 211-216.
10. Suiskaya V.S. Strategies for the formation of intercultural competence in teaching a foreign language // Fundamentals of linguistic training of a student of the language faculty of a pedagogical university.

Collection of scientific articles. Ed. by E.V. Biryukova. M.: Moscow Humanitarian Pedagogical Institute, 2011. pp. 109-112.

11. Suiskaya V.S. Strategies for the formation of intercultural competence in teaching a foreign language // Actual problems of speech communication-III: mat. of the III Inter. scien. Internet conf. of young scientists. Eds. by E.V. Biryukova, L.G. Popova, I.V. Shvedova. M., 2012. pp. 108-111.

12. Turkovskaya E.V., Druzhina N.L. Strategies for the formation of intercultural competence by means of a foreign language and foreign culture. Interaction. Dialogue // Coll-n of scien. articl. Grodno: Yanka Kupala Grodno State University, 2015. pp. 304-309.

13. Filonchik E.I. Intercultural communication in the context of teaching business English to students of economics // Intercultural communication and professionally oriented foreign language teaching: mat of the XI Inter. scien. conf. dedic. to the 96th anniversary of the formation of the Belarusian State University. Minsk, 2017. pp. 141-142.

14. Khachatryan G.S. Actual problems of the subject «English language of business communication» in the context of the modern intercultural competence paradigm // Actual problems of modern language education in higher education institutions: issues of language theory and teaching methods: mat of the VIII Inter. scien. and prac. conf. Kolomna, 2021. pp. 235-236.

15. Yarkova E.L. The development of intercultural communication skills in the process of teaching business English // Proceedings of the Institute of Law, Economics and Management: scien. coll-n. Ed. be O.Y. Vinnichenko. Tyumen, 2012. pp. 411-419.

Лингвокультурологические характеристики заимствованных фразеологизмов в преподавании современного английского языка

Разета Дадиевна Шамилёва

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Английского языка

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Shamileva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Хава Аслановна Хакиева

Магистрант

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Hakieva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.04.2025

Принята 21.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 81.2-21''

DOI 10.25726/w4167-2949-8039-k

EDN RLKVXA

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В эпоху глобализации традиционные методы преподавания английского языка часто игнорируют культурный пласт заимствований, что приводит к упрощенному пониманию фразеологии и снижению мотивации учащихся к овладению межкультурной компетенцией. Это особенно актуально для многонациональных образовательных сред, где заимствованные фразеологизмы могут служить связующим звеном между культурами. Исследование сосредоточено на лингвокультурных характеристиках заимствованных фразеологизмов в современном английском языке, анализе механизмов их адаптации (полная ассимиляция, частичная трансформация, семантическое расширение, культурная гибридизация) и влияющих факторов (язык источника, семантическая сфера, хронология, функциональные особенности). Цель состоит в том, чтобы разработать типологию адаптации для педагогического использования, способствующую развитию навыков культурологического анализа и коммуникативной компетенции учащихся посредством интеграции фразеологии в уроки. Задания включают теоретический обзор, классификацию механизмов и рекомендации для образовательных практик, в ходе которых студенты осваивают фразеологические единицы как культурные маркеры. Методы исследования сочетают лингвокультурологический подход (по В.А. Масловой, В.Н. Телия) с анализом теоретических работ по фразеологии (А.В. Кунин) и языковым контактам (У. Вайнрайх, Э. Хауген). Применяется сравнительный анализ примеров (например, «альма-матер» как ассимиляция, «карт-бланш» как трансформация) и функциональная классификация по дискурсам. Педагогический уклон реализуется через разработку заданий: учащиеся создают карты адаптации фразеологизмов, анализируя их в контекстах, что развивает навыки исследовательского и критического мышления. Результаты выявили четыре типа адаптации в зависимости от исходного языка (латынь - ассимиляция, французский – трансформация) и семантической сферы (юридическая – минимальные изменения, философская – расширение). Хронология показывает эволюцию: ранние заимствования (XIV-XV вв.) –

ассимиляция, современные – гибридизация. Функционально фразеологические единицы различают стили (академический – точность, разговорный – солидарность). Обсуждение подчеркивает педагогическую ценность: интеграция на уроках развивает лингвистическую и культурную компетентность, когда учащиеся анализируют фразеологические единицы как культурные коды, формируя толерантность и коммуникативные навыки. Рекомендуется проектная работа для многоязычных групп, повышающая мотивацию и готовность к глобальному общению.

Ключевые слова

Заемствованные фразеологизмы, лингвокультурология, адаптация фразеологизмов, английский язык, педагогическое применение.

Введение

Актуальность темы лингвокультурологических характеристик заимствованных фразеологизмов в современном английском языке для педагогики обусловлена необходимостью интеграции культурного компонента в процесс преподавания иностранных языков, где фразеология выступает ключевым инструментом для формирования у студентов межкультурной компетенции и понимания динамики языковых заимствований в глобализованном мире. В образовательной практике традиционные методы часто ограничиваются изучением базовой лексики и грамматики, игнорируя, как заимствованные фразеологизмы отражают культурные взаимодействия и адаптации, что приводит к поверхностному восприятию языка и трудностям в реальной коммуникации (Пронина, 2020). Исследование механизмов адаптации (полная ассимиляция, частичная трансформация, семантическое расширение, культурная гибридизация) позволяет педагогам создавать уроки, где студенты не просто запоминают выражения вроде «*alma mater*» или «*carte blanche*», но анализируют их культурные трансформации, развивая навыки критического мышления и культурной осведомленности. Это особенно важно в многонациональных классах, где студенты сравнивают заимствования в английском с аналогичными процессами в родных языках, формируя толерантность и способность к межкультурному диалогу, что усиливает мотивацию и делает обучение практически ориентированным (Куц, 2020).

В современном образовательном пространстве особая значимость рассматриваемой темы проявляется в том, как заимствованные фразеологизмы помогают преодолевать культурные границы. Они функционируют как ключ к лингвокультурной компетенции: обучающие могут не только освоить структуру языка, но и глубже понять культурные смыслы, отражённые во фразеологических оборотах. В условиях активной цифровизации образовательной среды исследование механизмов адаптации фразеологизмов органично встраивается в формат электронного обучения и смешанных курсов (*blended learning*). С помощью онлайн-платформ студенты могут сопоставлять оригинальные и видоизменённые выражения, тем самым оттачивая навыки как аналитического мышления, так и самостоятельного поиска информации. К примеру, рассмотрение семантической эволюции в «*zeitgeist*» или процесс культурной гибридизации в «*deus ex machina*» раскрывает, каким образом язык реагирует на глобальные перемены, повышая учебную мотивацию через связь с современными реалиями. Такая работа стимулирует творческий подход – студенты могут придумывать собственные комбинированные фразеологизмы, адаптируя их к актуальной повестке, и параллельно формируют метакомпетенции по осмыслению культурных влияний, столь необходимых в будущем профессионалам из сферы международных контактов, бизнеса и преподавания (Гарипова, 2020; Сабирбаева, 2024).

Дополнительную педагогическую ценность тема обретает при формировании коммуникативной компетенции: студенты учатся органично внедрять заимствованные выражения в устную и письменную речь, учитывая при этом стилистические особенности и нюансы культурного восприятия. В многонациональных учебных группах анализ таких факторов, как язык-источник, сфера значений и временные рамки заимствования, содействует развитию терпимости: обучающиеся наглядно убеждаются, какой вклад вносят разные культуры в мировое языковое наследие и как это способствует взаимопониманию. Особенно важно это для регионов с исторически сложившимся богатым культурным многообразием, где изучение английского через призму фразеологии позволяет гармонично сочетать

глобальные тенденции с местными традициями, расширяя горизонт мышления и повышая адаптивность. В конечном итоге, столь комплексный подход меняет саму парадигму обучения: из простого переноса знаний процесс трансформируется в многоуровневое развитие личности, где образовательная деятельность становится источником культурного взаимоуважения и саморазвития (Гарипова, 2020).

Теоретическое осмысление процессов межъязыкового и межкультурного взаимодействия в области фразеологии представляет одну из центральных проблем современной лингвокультурологии. Фразеологические единицы, являясь наиболее культурно маркированными элементами языковой системы, демонстрируют уникальные механизмы адаптации при переходе из одного лингвокультурного пространства в другое (Пронина, 2020). Заимствованные фразеологизмы в английском языке составляют особую категорию языковых единиц, характеризующуюся сложным взаимодействием между исходными культурными смыслами и новыми коммуникативными потребностями языка-реципиента. Актуальность теоретического исследования заимствованной фразеологии обусловлена несколькими факторами. Во-первых, интенсификация межкультурных контактов в эпоху глобализации приводит к активизации процессов фразеологического заимствования, требующих теоретического осмысления (Куш, 2020). Во-вторых, существующие типологии адапционных механизмов не учитывают всего многообразия культурно-семантических трансформаций заимствованных фразеологических единиц. В-третьих, отсутствует комплексный теоретический подход к анализу лингвокультурологических характеристик заимствованных фразеологизмов, интегрирующий структурно-семантические, прагматические и культурные аспекты.

Теоретическую основу исследования составляют фундаментальные работы в области лингвокультурологии (В.А. Маслова, В.Н. Телия), теории языковых контактов (У. Вайнрайх, Э. Хауген), фразеологической семантики (А.В. Кунин, Н.Н. Амосова) и межкультурной коммуникации (Хакиева, 2024; Сабирбаева, 2024; Шайхутдинова, 2021). Особое значение имеют современные исследования механизмов лексических заимствований и их культурной адаптации в принимающем языке (Коньшева, 2022).

Цель исследования: выявить и систематизировать механизмы культурной адаптации заимствованных фразеологизмов в английском языке, а также определить их роль в англоязычном дискурсе. Задачи:

1. Проанализировать теоретические основы изучения заимствованных фразеологизмов с позиций лингвокультурологии.
2. Разработать типологию механизмов культурной адаптации фразеологических единиц.
3. Исследовать влияние языка-источника, семантической сферы и хронологии на процесс заимствования.
4. Определить функциональные особенности заимствованных фразеологизмов в различных типах дискурса.
5. Выявить роль фразеологических заимствований в культурной идентификации и стилистической дифференциации.

Научная новизна исследования заключается в разработке комплексной типологии механизмов адаптации заимствованных фразеологизмов в английском языке. В отличие от существующих классификаций, в работе выделены четыре типа адаптации (полная ассимиляция, частичная трансформация, семантическое расширение и культурная гибридизация), что позволяет более точно описать взаимодействие языковых и культурных факторов.

Исследование не ограничивается структурно-семантическим анализом, а рассматривает фразеологизмы как маркеры культурной идентичности, отражающие взаимодействие языков и цивилизаций.

Материалы и методы исследования

Лингвокультурологический подход к изучению заимствованных фразеологизмов базируется на понимании языка как культурного кода, отражающего специфику национального мировосприятия (Гарипова, 2020). Фразеологические единицы рассматриваются как культурные знаки, воплощающие

коллективный опыт языкового сообщества и транслирующие культурно-специфические смыслы. При заимствовании фразеологизмы вступают в сложные отношения с культурной системой языка-реципиента, что приводит к различным типам адаптационных трансформаций.

Согласно классификации У. Вайнрайха, заимствование может осуществляться на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Фразеологические заимствования представляют особый случай, поскольку затрагивают одновременно лексический и культурно-семантический уровни языковой системы. Э. Хауген выделяет три основных типа языкового заимствования: прямое заимствование (*direct borrowing*), калькирование (*loan translation*) и семантическое заимствование (*semantic borrowing*). В области фразеологии эти типы проявляются специфическим образом, формируя сложные гибридные структуры.

Фразеологическая семантика рассматривает значение устойчивых словосочетаний как результат взаимодействия компонентного состава, внутренней формы и культурных коннотаций (Воеводская, 2024). А.В. Кунин подчеркивает роль культурного компонента в формировании фразеологического значения, отмечая, что фразеологизмы «аккумулируют социально-историческую информацию» и выступают как «культурно-национальные языковые сущности» (Воропаева, 2023). При заимствовании происходит реинтерпретация культурных смыслов в соответствии с ценностной системой принимающей культуры.

Современные исследования в области межкультурной коммуникации выявляют различные стратегии культурной адаптации заимствованных элементов (Фроликова, 2023). М. Хаспельмат и У. Тадмор предлагают концепцию «адаптивности заимствования» (*borrowability*), согласно которой вероятность заимствования зависит от семантических, прагматических и культурных характеристик языковой единицы (Уразимбетова, 2021). Применительно к фразеологии это означает, что успешность адаптации определяется совместимостью культурных смыслов фразеологизма с концептуальной системой языка-реципиента.

Результаты и обсуждение

В результате анализа теоретических источников и фразеологического материала нами выделено четыре типа механизмов культурной адаптации заимствованных фразеологизмов в английском языке. Каждый из них характеризуется специфическими особенностями структурно-семантических трансформаций и культурной интеграции.

Таблица 1. Типология культурной адаптации заимствованных фразеологизмов

Тип адаптации	Характеристика	Примеры	Степень трансформации	Культурная интеграция
Полная ассимиляция	Сохранение исходной структуры и семантики	<i>alma mater, status quo, per se</i>	Минимальная	Высокая
Частичная трансформация	Модификация отдельных компонентов	<i>carte blanche, savoir-faire, raison d'être</i>	Умеренная	Средняя
Семантическое расширение	Расширение семантического объема	<i>tour de force, fait accompli, bête noire</i>	Значительная	Высокая
Культурная гибридизация	Создание новых культурных смыслов	<i>deus ex machina, persona non grata, terra incognita</i>	Максимальная	Переменная

Наиболее консервативным типом адаптации, при котором заимствованный фразеологизм сохраняет исходную структурно-семантическую организацию и культурные коннотации, является полная ассимиляция. Данный механизм характерен для фразеологических единиц, обозначающих универсальные концепты или специализированные понятия, не имеющие эквивалентов в языке-

реципиенте. Классическим примером полной ассимиляции служит латинский фразеологизм *alma mater* (букв. «питающая мать»), который сохранил не только морфологическую структуру, но и исходную семантику обозначения учебного заведения как духовной родины. Аналогично, выражение *status quo* (существующее положение) функционирует в английском языке без структурных и семантических изменений, сохраняя терминологическую точность латинского оригинала. Фразеологизм *per se* (сам по себе, как таковой) демонстрирует сохранение не только денотативного значения, но и прагматических характеристик, связанных с формальным стилем высказывания. Его употребление в академическом и юридическом дискурсе воспроизводит функциональные особенности латинской юридической терминологии.

Частичная трансформация характеризуется модификацией отдельных семантических или прагматических компонентов при сохранении основной структурно-семантической организации фразеологизма. Данный тип адаптации отражает компромисс между потребностью в сохранении исходных культурных смыслов и необходимостью интеграции в новую лингвокультурную среду.

Французский фразеологизм *carte blanche* (букв. «белая карта») в английском языке сохранил основное значение предоставления полных полномочий, однако утратил специфические коннотации, связанные с французской дипломатической практикой XVIII века. В современном английском языке выражение приобрело более широкое применение, обозначая любую форму неограниченной свободы действий в различных сферах деятельности. Аналогично, фразеологизм *savoir-faire* (умение вести дела, практическая мудрость) адаптировался к англоязычной культурной среде с изменением отдельных коннотативных компонентов. Если во французском языке данное выражение подчеркивает врожденную социальную компетентность, то в английском оно приобрело дополнительные семы деловой эффективности и профессионализма.

Семантическое расширение – это тип адаптации, при котором первоначальное значение фразеологизма становится базой для формирования новых смысловых элементов, значимых для принимающей культуры. Данный процесс демонстрирует творческие возможности языка-реципиента в преобразовании заимствованных культурных концепций. Например, французское выражение *tour de force* (букв. «проявление силы») первоначально обозначало демонстрацию физической мощи в военном контексте. В английском языке произошло значительное расширение семантического объема: фразеологизм стал обозначать любое выдающееся достижение, требующее исключительного мастерства, будь то интеллектуальная, художественная или профессиональная деятельность. Современное употребление включает контексты от спортивных достижений до научных открытий.

Фразеологизм *fait accompli* (свершившийся факт) демонстрирует аналогичное расширение от исходного юридического значения необратимого события до современного понимания как стратегического приема в политике и дипломатии. В англоязычном дискурсе выражение приобрело коннотации преднамеренного создания необратимой ситуации для достижения определенных целей.

Следующий тип адаптации заимствованных английским языком фразеологизмов – культурная гибридизация – представляет наиболее сложный тип адаптации, характеризующийся созданием новых культурно-семантических образований на основе синтеза элементов исходной и принимающей культур. Данный тип адаптации заключается в создании гибридных выражений, сочетающих элементы исходной (донорской) культуры и принимающего языкового контекста. Например, латинское выражение *deus ex machina* (букв. «бог из машины») сохранило связь с античной драматургической традицией, но в английском языке приобрело расширенное метафорическое значение неожиданного разрешения сложной ситуации. Современное употребление данного выражения охватывает контексты от литературной критики до политического анализа, при этом формируются новые ассоциативные связи, отражающие специфику англоязычного восприятия причинно-следственных отношений.

Таким образом, культурная гибридизация является мощным инструментом языковой динамики, отражающей глобализацию и взимовлияние культур. Она требует глубокого анализа, так как новые значения фразеологизмов рождаются на стыке традиций и инноваций.

Таблица 2. Классификация заимствованных фразеологизмов по языкам-источникам

Язык-источник	Примеры фразеологизмов	Преобладающий тип адаптации	Семантические сферы	Хронология заимствования
Латинский	ad hoc, sine qua non, modus operandi	Полная ассимиляция	Юридическая, научная	XV-XVII вв.
Французский	avant-garde, coup de grâce, esprit de corps	Частичная трансформация	Военная, социальная	XIV-XVIII вв.
Немецкий	schadenfreude, weltanschauung, zeitgeist	Семантическое расширение	Философская, психологическая	XVIII-XX вв.
Итальянский	al fresco, prima donna, sotto voce	Культурная гибридизация	Художественная, музыкальная	XVI-XIX вв.
Испанский	aficionado, macho, siesta	Частичная трансформация	Бытовая, культурная	XVI-XX вв.

Сравнительный анализ различных типов культурной адаптации выявляет устойчивые закономерности, которые определяют, как преобразуются заимствованные фразеологизмы. Ключевыми факторами, влияющими на тип адаптации, являются этимологические характеристики, семантическая сфера, хронология заимствования и функциональные потребности языка-реципиента.

Следует отметить, что язык-источник оказывает существенное влияние на характер адаптационных процессов. Латинские фразеологизмы демонстрируют тенденцию к полной ассимиляции, что обусловлено их терминологическим характером и престижностью латинской традиции в англоязычной культуре. В качестве примеров приведем фразеологизмы *ad infinitum* (до бесконечности), *mea culpa* (моя вина), *persona grata* (желательное лицо), которые функционируют в английском языке как готовые терминологические блоки.

Французские заимствования нередко претерпевают частичные изменения, что отражает многогранные культурно-исторические связи между французской и английской лингвокультурами. Например, фразеологизм *coup d'état* (государственный переворот) сохраняет свою политическую семантику, однако в английском языке он приобретает более нейтральную окраску по сравнению с французским вариантом. Аналогично, *nouveau riche* (новый богач) адаптировался с изменением оценочных компонентов значения.

Немецкие фразеологизмы часто демонстрируют семантическое расширение, что связано с концептуальной сложностью немецких философских и психологических понятий. Термин *schadenfreude* (злорадство) не только сохранил исходную семантику, но и расширил сферу применения, став обозначением универсального психологического феномена в англоязычной научной литературе.

Таблица 3. Семантическая классификация заимствованных фразеологизмов

Семантическая сфера	Количество единиц	Преобладающие типы адаптации	Примеры	Культурная специфичность
Юридическая	187	Полная ассимиляция	<i>habeas corpus</i> , <i>prima facie</i> , <i>ultra vires</i>	Низкая
Военная	134	Частичная трансформация	<i>coup de main</i> , <i>blitzkrieg</i> , <i>guerrilla</i>	Средняя
Философская	98	Семантическое расширение	<i>tabula rasa</i> , <i>cogito ergo sum</i> , <i>memento mori</i>	Высокая
Художественная	156	Культурная гибридизация	<i>art nouveau</i> , <i>fin de siècle</i> , <i>magnum opus</i>	Высокая

Бытовая	203	Смешанные типы	bon appétit, déjà vu, faux pas	Переменная
---------	-----	----------------	--------------------------------	------------

Семантическая сфера фразеологизма определяет стратегию его культурной адаптации. Юридические термины тяготеют к полной ассимиляции в силу потребности в терминологической точности и международного характера правовых понятий. Фразеологизмы типа *habeas corpus* (имей тело), *prima facie* (на первый взгляд), *res ipsa loquitur* (факты говорят сами за себя) функционируют как международные правовые стандарты. Философские фразеологизмы демонстрируют тенденцию к семантическому расширению, поскольку философские концепты требуют адаптации к различным культурным контекстам. Латинское выражение *tabula rasa* (чистая доска) расширило семантический объем от эпистемологической метафоры Локка до общенаучного обозначения исходного состояния системы.

Таблица 4. Хронологический анализ заимствования фразеологизмов

Период	Количество заимствований	Доминирующие языки-источники	Основные сферы	Типы адаптации
XIV-XV вв.	89	Латинский, французский	Религиозная, юридическая	Полная ассимиляция
XVI-XVII вв.	234	Латинский, итальянский	Научная, художественная	Полная ассимиляция, гибридизация
XVIII вв.	198	Французский, немецкий	Философская, военная	Частичная трансформация
XIX вв.	312	Французский, немецкий	Социальная, культурная	Семантическое расширение
XX-XXI вв.	53	Различные языки	Техническая, популярная	Смешанные типы

Хронологический анализ выявляет эволюцию адаптационных стратегий в зависимости от культурно-исторических условий. Ранние заимствования (XIV-XV вв.) характеризуются преобладанием полной ассимиляции, что отражает престижность латыни и французского языка в средневековой Англии. Фразеологизмы этого периода, такие как *anno Domini* (в год Господа), *Deo volente* (с Божьей помощью), прочно интегрировались в англоязычную культуру.

Период XVI-XVII веков отмечен активным заимствованием научных и художественных терминов в связи с Ренессансом и развитием науки. Итальянские музыкальные термины *andante*, *allegro*, *forte* демонстрируют полную ассимиляцию в силу отсутствия английских эквивалентов и международного характера музыкального языка.

XVIII век характеризуется увеличением французских заимствований, связанных с культурным влиянием Франции и развитием светской культуры. Фразеологизмы типа *bon ton* (хороший тон), *belles-lettres* (изящная словесность) подверглись частичной трансформации, адаптируясь к английским культурным нормам. XIX век отмечен расширением немецких заимствований, обусловленным влиянием немецкой философии и науки. Термины *weltanschauung* (мировоззрение), *gemütlichkeit* (уютность) демонстрируют семантическое расширение, приобретая новые смысловые компоненты в англоязычном контексте.

Функциональный анализ заимствованных фразеологизмов позволяет определить их особую значимость в англоязычном общении. Эти языковые единицы не просто называют явления, но также выполняют стилистическое разграничение и отражают культурную принадлежность.

Таблица 5. Функциональная дистрибуция заимствованных фразеологизмов

Функциональная сфера	Преобладающие типы	Примеры	Стилистическая маркированность	Коммуникативная роль
Академический дискурс	Полная ассимиляция	<i>inter alia, vice versa, mutatis mutandis</i>	Книжная	Терминологическая точность
Деловая коммуникация	Частичная трансформация	<i>force majeure, sine die, pro forma</i>	Официальная	Юридическая определенность
Культурный дискурс	Семантическое расширение	<i>avant-garde, renaissance, baroque</i>	Культурно-маркированная	Культурная идентификация
Публицистика	Культурная гибридизация	<i>enfant terrible, cause célèbre, tour de force</i>	Экспрессивная	Стилистическая выразительность
Разговорная речь	Смешанные типы	<i>déjà vu, faux pas, bon appétit</i>	Разговорная	Социальная солидарность

Заимствованные фразеологизмы служат важным средством стилистической дифференциации англоязычного дискурса. Латинские выражения, такие как *ad hoc*, *per capita*, *ad nauseam*, характерны для академического и официального стиля, демонстрируя глубину знаний автора и значимость рассматриваемой темы. Их использование в речи придает высказыванию оттенок культурной осведомленности. Французские фразеологизмы *savoir-vivre* (умение жить), *laissez-faire* (невмешательство), *raison d'être* (смысл существования) функционируют как маркеры культурной изысканности и социального статуса. Их использование в англоязычном дискурсе отражает ориентацию на европейские культурные ценности и интеллектуальные традиции. Немецкие заимствования *realpolitik* (реальная политика), *schadenfreude* (злорадство), *angst* (экзистенциальная тревога) выполняют функцию концептуальной точности, обозначая сложные психологические и социально-политические явления, для которых английский язык не располагает адекватными однословными эквивалентами.

Заимствованные фразеологизмы играют важную роль в процессах культурной идентификации англоязычного сообщества. Их употребление демонстрирует культурную открытость и космополитическую ориентацию, характерную для англоязычной цивилизации. Одновременно адаптивные трансформации этих единиц отражают специфику англоязычной картины мира и ценностных приоритетов. Итальянские музыкальные термины *soprano*, *crescendo*, *pizzicato* не только обслуживают профессиональную коммуникацию, но и подчеркивают причастность к международной культурной традиции. Испанские фразеологизмы *fiesta*, *siesta*, *macho* приобрели в английском языке статус культурных символов, репрезентирующих определенный образ жизни и систему ценностей.

Заключение

Проведенное исследование демонстрирует, что заимствованные фразеологизмы играют значительную роль в обогащении английского языка, отражая процессы межкультурного взаимодействия. Адаптация этих единиц происходит через различные механизмы, которые зависят от культурных, семантических и функциональных факторов. Заимствованные фразеологизмы не только сохраняют связь с исходной культурой, но и интегрируются в новое лингвокультурное пространство, приобретая дополнительные значения и функции. Результаты исследования подчеркивают важность фразеологических заимствований для понимания динамики языковых изменений и культурного обмена в условиях глобализации.

Проведенное исследование лингвокультурологических характеристик заимствованных фразеологизмов в современном английском языке может быть эффективно применено в педагогической

практике, особенно в преподавании иностранных языков и культурологии, где оно служит основой для развития у студентов лингвокультурной, коммуникативной и исследовательской компетенций через анализ механизмов адаптации и их роли в межкультурном обмене. В вузовских курсах результаты исследования позволяют интегрировать фразеологизмы в уроки как инструмент для формирования культурной осведомленности: студенты, изучая примеры полной ассимиляции вроде «*alma mater*» или семантического расширения в «*tour de force*», учатся понимать культурные трансформации, развивая навыки критического анализа и адаптации языка к разным контекстам, что повышает мотивацию через связь с реальными процессами глобализации. Это способствует формированию коммуникативной компетенции, поскольку студенты практикуют использование заимствованных фразеологизмов в ролевых диалогах и проектах, анализируя, как частичная трансформация в «*carte blanche*» отражает культурные нюансы, и осваивают умение строить речь с учетом стилистической дифференциации. В школьном образовании исследование может быть использовано для интерактивных заданий, где учащиеся создают карты заимствований по семантическим сферам, развивая креативность и навыки командной работы, что в итоге формирует толерантность к культурным различиям и готовит к межкультурному диалогу.

Внедрение результатов исследования в образовательный процесс способствует многогранному развитию студентов, раскрывая перед ними более широкий спектр метакомпетенций – от умения критически осмысливать языковые процессы до способности адаптироваться к многообразным культурным условиям, что особенно важно в условиях глобализованного мира. В цифровом формате или при использовании смешанных форм обучения (*blended learning*) данные цели достигаются благодаря интерактивным платформам, на которых обучающиеся анализируют системные особенности фразеологии в различных дискурсах (академическом, публицистическом), создают гибридные конструкции и обсуждают их культурные оттенки. Такой подход развивает не только цифровую грамотность, но и стимулирует умение учиться самостоятельно.

Кроме того, в исследовании заложен значительный потенциал для проектной работы: студенты, изучая последовательность заимствований из разных языковых источников, овладевают навыками научного поиска и развивают способность критически оценивать влияние различных культур на современную коммуникацию. В результате усиливается их учебная мотивация и формируется готовность к дальнейшей профессиональной деятельности в сфере международных отношений, бизнеса и образования. Таким образом, включение результатов исследования в учебную программу превращает процесс обучения в практико-ориентированный, где студенты не просто усваивают теорию, но и используют полученные знания для личного роста и совершенствования навыков межкультурного взаимодействия.

С точки зрения педагогики, применение материалов исследования помогает интегрировать заимствованные фразеологизмы в уроки в качестве стимула, развивающего креативное и критическое мышление. Изучая таблицы, отражающие особенности адаптации фразеологических единиц, обучающиеся учатся выявлять закономерности культурных взаимодействий, укрепляя тем самым навыки межкультурной коммуникации и формируя толерантность к многообразию. Данная методика особенно актуальна в мультинациональных аудиториях, где сопоставление фразеологии латинского, французского или немецкого происхождения позволяет студентам глубже понять универсальные закономерности в языке, одновременно формируя глобальное мировоззрение и навыки рефлексии.

Проектная деятельность помогает совершенствовать командное взаимодействие: работая в группах, студенты готовят презентации о семантическом разнообразии заимствованных фразеологизмов. Подобные задания активизируют самостоятельный поиск информации, стимулируют академические успехи и делают процесс обучения более интересным и осмысленным. В целом, использование выводов исследования заметно обогащает педагогический инструментарий, превращая занятия в динамичную среду, ориентированную на реальные потребности обучающихся.

Наконец, привлечение полученных результатов для решения педагогических задач подчеркивает их важность в формировании этической компетенции. Анализируя гибридизацию фразеологических выражений, студенты учатся ценить культурное разнообразие и выступать с

уважением к иным традициям, что содействует их личностному становлению и повышает конкурентоспособность в глобальном профессиональном пространстве.

Список литературы

1. Воеводская Е.А., Леонова В.Е. Лингвострановедческий подход к работе с фразеологизмами на уроках английского языка // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-3. С. 82-86.
2. Воропаева В.А., Власенко А.В. Дидактические особенности использования фразеологизмов на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе // Наука и образование. 2023. Т. 6. № 2. С. 136–150.
3. Газимаева Х.А., Эльжуркаева М.Я. Методы исследования и понимания фразеологизмов в английском языке студентами // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 12-2(73). С. 11-17.
4. Гарипова А.Н. Английские заимствования как лингвокультурный компонент в развитии языка // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2020. № 3(18). С. 84-88.
5. Ибраева З.Р., Булатбаева К.Н., Веселинов Д. Методические подходы к использованию фразеологизмов при обучении иностранному языку в старшей школе // Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология. 2023. № 1(142). С. 119-130.
6. Конышева В.И. Использование фразеологизмов в процессе обучения английскому языку // Филологический аспект. 2022. № S1(12). С. 20-29.
7. Куц А.Н. Использование фразеологических единиц в лингвострановедческом аспекте на занятиях английского языка в высшем учебном заведении // Научный вестник государственного образовательного учреждения Луганской Народной Республики «Луганский национальный аграрный университет». 2020. № 8-2. С. 422-425.
8. Пронина Т.В., Горбань Е.Е. Английские фразеологические единицы в учебной и научно-педагогической литературе // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. 2020. № 9. С. 11-17.
9. Сабирбаева З., Сабирова А., Акбар К.К., Мухитдин К.Ш. Современные методы сравнительного изучения русских и английских идиом при обучении английскому языку на более высоком уровне // Научно-практический вестник. 2024. Т. 10. № 3. С. 608-611.
10. Султанова А.П. Изучение английских многозначных фразеологизмов как способ познания национальной культуры и истории // Образовательные ресурсы и технологии. 2022. № 3(40). С. 49-55.
11. Уразимбетова З.У. Образование фразеологических единиц в английском языке // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2021. № 1(19). С. 435-439.
12. Фроликова Е.Ю., Фурсова В.Р. Обучение школьников фразеологизмам английского языка на основе рефлексии // Иностранные языки в школе. 2023. № 8. С. 89–96.
13. Хакиева Х.А., Шамилева Р.Д. Лингвокультурологические характеристики с фразеологизмов в современном английском языке // Вопросы природопользования. 2024. Т. 3. № 10. С. 94-104.
14. Харисова А.Д., Беломестнова М.Р. Фразеологизмы как часть истории Великобритании // Международный журнал передовых исследований в области языка и коммуникации. 2023. № 2. С. 39-45.
15. Шайхутдинова Т.Н. К вопросу изучения фразеологических единиц на уроках английского языка // Вестник педагогических наук. 2021. № 2. С. 70-75.

Linguistic and cultural characteristics of borrowed phraseological units in teaching modern English

Razeta D. Shamileva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Language Department
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Shamileva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Khava A. Khakieva

Magister
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Hakieva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.04.2025

Accepted 21.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 81.2-21''

DOI 10.25726/w4167-2949-8039-k

EDN RLKVXA

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the era of globalization, traditional methods of teaching English often ignore the cultural layer of borrowings, which leads to a simplified understanding of phraseology and a decrease in students' motivation to master intercultural competence. This is especially true for multinational educational environments, where borrowed phraseological units can serve as a bridge between cultures. The research focuses on the linguistic and cultural characteristics of borrowed phraseological units in modern English, analyzing the mechanisms of their adaptation (complete assimilation, partial transformation, semantic expansion, cultural hybridization) and influencing factors (source language, semantic sphere, chronology, functional features). The aim is to develop a typology of adaptation for pedagogical use, contributing to the development of students' cultural analysis skills and communicative competence through the integration of phraseology into lessons. The tasks include a theoretical review, classification of mechanisms, and recommendations for educational practices where students master phraseological units as cultural markers. The research methods combine the linguistic and cultural approach (according to V.A. Maslova, V.N. Telia) with the analysis of theoretical works on phraseology (A.V. Kunin) and language contacts (U. Weinreich, E. Haugen). A comparative analysis of examples is applied (for example, «alma mater» as assimilation, «carte blanche» as transformation) and a functional classification by discourses. The pedagogical bias is realized through the development of assignments: students create maps of the adaptation of phraseological units, analyzing them in contexts, which develops research and critical thinking skills. The results revealed four types of adaptation, depending on the source language (Latin - assimilation, French – transformation) and the semantic sphere (legal – minimal changes, philosophical – expansion). The chronology shows the evolution: early borrowings (XIV-XV centuries) – assimilation, modern – hybridization. Functionally, phraseological units differentiate styles (academic – precision, colloquial – solidarity). The discussion highlights the pedagogical value: integration into lessons develops linguistic and cultural competence, where students analyze phraseological units as cultural codes, forming tolerance and

communication skills. Project work for multilingual groups is recommended, increasing motivation and readiness for global communication.

Keywords

borrowed phraseological units, linguoculturology, adaptation of phraseological units, English, pedagogical application.

References

1. Voevodskaya E.A., Leonova V.E. A linguistic approach to working with phraseological units in English lessons // Problems of modern pedagogical education. 2024. № 82-3. pp. 82-86.
2. Voropaeva V.A., Vlasenko A.V. Didactic features of the use of phraseological units in English language classes at a non-linguistic university // Science and education. 2023. Vol. 6. № 2. pp. 136-150.
3. Gazimaeva H.A., Elzhurkaeva M.Ya. Methods of research and understanding of phraseological units in English by students // Education management: theory and practice. 2023. No. 12-2(73). pp. 11-17.
4. Garipova A.N. English borrowings as a linguocultural component in language development // At the intersection of languages and cultures. Current issues of humanitarian knowledge. 2020. № 3(18). pp. 84-88.
5. Ibraeva Z.R., Bulatbaeva K.N., Veselinov D. Methodological approaches to the use of phraseological units in teaching a foreign language in high school // Gumilyov Eurasian National University Bulletin. The Pedagogy series. Psychology. Sociology. 2023. № 1(142). pp. 119-130.
6. Konyshova V.I. The use of phraseological units in the process of teaching English // Philological aspect. 2022. № S1(12). pp. 20-29.
7. Kushch A.N. The use of phraseological units in the linguistic and foreign studies aspect in English classes at a higher educational institution // State educational institution of the Lugansk People's Republic «Lugansky National Agrarian University» scientific bulletin. 2020. № 8-2. pp. 422-425.
8. Pronina T.V., Gorban E.E. English phraseological units in educational and scientific-pedagogical literature // Modern research in the field of teaching foreign languages in a non-linguistic university. 2020. № 9. pp. 11-17.
9. Sabirbaeva Z., Sabirova A., Akbar K.K., Mukhitdin K.Sh. Modern methods of comparative study of Russian and English idioms when teaching English at a higher level // Scientific and practical bulletin. 2024. Vol. 10. № 3. pp. 608-611.
10. Sultanova A.P. The study of English polysemous phraseological units as a way of cognition of national culture and history // Educational resources and technologies. 2022. № 3(40). pp. 49-55.
11. Urazimbetova Z.U. Formation of phraseological units in the English language // At the intersection of languages and cultures. Current issues of humanitarian knowledge. 2021. № 1(19). pp. 435-439.
12. Frolikova E.Yu., Fursova V.R. Teaching English phraseological units to schoolchildren on the basis of reflection // Foreign languages at school. 2023. № 8. pp. 89-96.
13. Khakieva Kh.A., Shamileva R.D. Linguistic and cultural characteristics from phraseological units in modern English // Environmental management issues. 2024. Vol. 3. № 10. pp. 94-104.
14. Kharisova A.D., Belomestnova M.R. Phraseological units as part of the history of Great Britain // International journal of advanced studies in language and communication. 2023. № 2. pp. 39-45.
15. Shaikhutdinova T.N. On the issue of studying phraseological units in English lessons // Pedagogical sciences bulletin. 2021. № 2. pp. 70-75.

Текстоцентрический подход к формированию риторических умений на уроках английского языка

Асет Шамсудиновна Давлетукаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
Davletukaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Луиза Юнусовна Израилова

Старший преподаватель, доцент кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
israilova.luiza.64@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 25.04.2025

Принята 11.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 81:37.011

DOI 10.25726/i5441-6706-9621-t

EDN LFTAIJ

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Формирование риторических умений учащихся в процессе изучения английского языка представляет собой актуальную проблему современной лингводидактики, требующую разработки эффективных методических подходов. Исследование направлено на теоретическое обоснование и практическую реализацию текстоцентрического подхода как основы для развития дискурсивной компетенции и риторических навыков учащихся старших классов. Методологическую базу составили анализ научно-методической литературы, систематизация педагогического опыта, контент-анализ аутентичных текстов различных жанров и разработка типологии упражнений. Результаты исследования демонстрируют высокую эффективность интеграции работы с художественными, публицистическими и научно-популярными текстами в единую систему формирования риторических компетенций. Разработанная четырехкомпонентная система упражнений включает подготовительные задания для мотивации и прогнозирования, тренировочные упражнения для развития техники речи, творческие задания для продуцирования собственных текстов и аналитические упражнения для формирования критического мышления. Практическая значимость исследования заключается в создании комплексной методики работы с аутентичными текстами, направленной на системное развитие коммуникативной компетенции через формирование риторических умений. Теоретическая ценность работы определяется обоснованием роли текстоцентрического подхода в современной системе языкового образования и выявлением принципов интеграции литературных произведений в процесс развития дискурсивных навыков учащихся.

Ключевые слова

текстоцентрический подход, риторические умения, дискурсивная компетенция, аутентичные тексты, коммуникативная компетенция, методика преподавания английского языка, лингводидактика.

Введение

Современное развитие методики преподавания английского языка характеризуется поиском эффективных подходов к формированию коммуникативной компетенции, в структуре которой особое место занимают риторические умения учащихся. Европейские образовательные стандарты подчеркивают значимость литературных текстов как ключевого фактора развития коммуникативных навыков студентов (Tabacaru, 2022). Текстocентрический подход в обучении иностранным языкам рассматривается исследователями как инновационная методология, обеспечивающая целостное развитие дискурсивной компетенции через работу с аутентичными материалами различных жанров (Wang, 2022). Анализ современных исследований в области лингводидактики свидетельствует о возрастающем интересе к интеграции классических риторических принципов с современными методами языкового образования (Melonçon, 224).

Современные исследования в области методики демонстрируют существенные пробелы в реализации текстocентрического подхода при формировании риторических умений. Нерешенной задачей остается разработка типологии упражнений, интегрирующих анализ текста и развитие коммуникативных навыков. Недостаточно разработанными остаются критерии отбора текстовых материалов для формирования конкретных риторических компетенций у учащихся различных возрастных групп. Фрагментарно изучена проблема интеграции различных типов аутентичных текстов в единую систему развития дискурсивной компетенции.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания комплексной методической системы, интегрирующей преимущества текстocентрического подхода с задачами формирования риторических компетенций в условиях современного языкового образования.

Целью исследования является теоретическое обоснование и практическая реализация текстocентрического подхода для формирования риторических умений учащихся через системную работу с аутентичными текстами.

Задачи исследования:

1. Разработать типологию упражнений, интегрирующих анализ текста и развитие речевых навыков.
2. Определить критерии отбора аутентичных текстов (художественных, публицистических, научных, деловых) для формирования конкретных риторических компетенций.

Создать комплексную систему упражнений, обеспечивающую поэтапное развитие техники речи и интонационной выразительности, навыков аргументации и публичного выступления, критического анализа текстов, продуцирования собственных высказываний.

Новизна работы заключается в разработке оригинальной типологии упражнений, основанной на поэтапном формировании риторических умений через систематическую работу с аутентичными текстами различных жанров и стилей.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в развитие теории текстocентрического обучения и обоснованием его роли в формировании дискурсивной компетенции учащихся. Практическая ценность работы состоит в создании конкретной системы упражнений, применимых в образовательном процессе различных типов учебных заведений.

Материалы и методы исследования

Методологическая основа исследования включала, во-первых, комплекс теоретико-аналитических процедур. Проведен систематический обзор более чем 120 отечественных и зарубежных источников по лингводидактике, коммуникативной методике и риторике; с помощью приемов сравнительно-сопоставительного анализа и индуктивного обобщения были выделены концептуальные положения текстocентрического подхода и критерии оценки риторических умений. Параллельно осуществлялся контент-анализ 250 аутентичных текстов четырех жанровых категорий (художественные, публицистические, научно-популярные, деловые) с использованием программ NVivo и AntConc: фиксировались частотность риторических тактик, композиционные модели, типы аргументации и стилистические маркеры. Полученные данные легли в основу авторской типологии упражнений, а также

матриц отбора текстового материала, основанных на принципах жанрово-стилевой репрезентативности, тематической актуальности и возрастно-психологических особенностей старшеклассников (Cheng, 2022).

Во-вторых, эмпирическая часть работы реализована в форме формирующего педагогического эксперимента продолжительностью один учебный год на базе трех общеобразовательных школ: в исследовании участвовали 184 учащихся 10-11 классов, распределенные на контрольные и экспериментальные группы. На диагностическом этапе применялись: тест дискурсивной компетенции (адаптация CEFR, уровни B1–C1), экспертная шкала риторических умений (критерии логичности, выразительности, аргументативности), анкетирование мотивации, а также аудио- и видеонаблюдение уроков (Qasserras, 2023). В экспериментальных группах внедрялась четырехкомпонентная система упражнений; контрольные работали по традиционной коммуникативной методике. Результаты фиксировались после каждого из трех циклов (вводного, тренировочного, творческого) и обрабатывались методами математической статистики: критерий Манна-Уитни для межгрупповых различий, критерий Уилкоксона для внутригрупповой динамики, коэффициент α Кронбаха для проверки надежности шкал. Дополнительную валидацию обеспечили полуструктурированные интервью с учителями-экспертами и фокус-группы учащихся, что позволило применить методологию методической триангуляции и повысить достоверность выводов.

Результаты и обсуждение

Для традиционной системы обучения характерно оценивать эффективность учебной подготовки рассматривая уровень сформированности знаний, умений и навыков учащихся. Однако в методике обучения иностранному языку большое значение приобретает формирование риторических умений, способность к рефлексии и саморефлексии, осознание своих речевых способностей.

При изучении иностранного языка осуществляется учебная деятельность, направленная не только на получение знаний, образования и закрепления автоматических действий, к которым, например, можно отнести чтение и письмо, но и на способность учащихся к мышлению в целом и анализу проработанного материала, который формирует новое мировоззрение и развивает личность (Seraj, 2024).

В целом, риторические умения можно определить как приобретенные умения и навыки, позволяющие точно выражать собственные мысли, конструируя развернутые сообщения, убеждая слушателей в правильности своего хода мыслей и убеждений.

На сегодняшний день текстоцентрический аспект как средство формирования риторических умений на уроках английского языка остается явлением недостаточно изученным, хотя на уроках иностранного языка ученики всегда работают с текстами, и используют их как опорные материалы (Crompton, 2024).

Теоретический анализ показал, что текстоцентрический подход представляет собой комплексную методическую систему, основанную на использовании аутентичных текстов как основной единицы обучения иностранному языку и центрального элемента формирования коммуникативной компетенции. Риторические умения определяются как способность к эффективному воздействию на аудиторию через логически структурированное, выразительное и убедительное высказывание, адаптированное к конкретной коммуникативной ситуации.

Интеграция текстоцентрического подхода с принципами коммуникативной методики создает оптимальные условия для комплексного развития всех компонентов языковой компетенции через работу с разнообразными аутентичными материалами. Разработанная система упражнений основывается на четырехкомпонентной структуре, обеспечивающей поэтапное формирование риторических умений через работу с аутентичными текстами, и включает в себя подготовительные упражнения, тренировочные упражнения, творческие упражнения и аналитические упражнения (Dela Peña, 2022).

1. Подготовительные упражнения направлены на мотивацию учащихся, активизацию фоновых знаний и создание установки на восприятие текстового материала.

а) Упражнение «Associations» применяется при работе с поэтическим текстом Шекспира «Age and Youth». Инструкция для учащихся: Write three epithets to the word «youth». Listen to the poem and write down epithets to the word «youth» from the text. Compare your epithets with Shakespeare's vision. Текстовая основа: «Crabbed age and youth cannot live together: Youth is full of pleasance, age is full of care; Youth like summer morn, age like winter weather; Youth like summer brave, age like winter bare. Youth is full of sport, age's breath is short; Youth is nimble, age is lame; Youth is hot and cold, age is weak and cold; Youth is wild, and age is tame». Данное упражнение активизирует прогностические способности учащихся и подготавливает их к глубокому восприятию авторского замысла.

б) Упражнение «What's the problem» представляет собой командную дискуссию. Инструкция: Divide into two groups. Group A identifies environmental problems (destruction of habitat, pollution, acid rains, illegal hunting). Group B suggests solutions (giving financial support to poorer countries, planting more trees, using bicycles instead of cars, encouraging industries to use cleaner methods of production). Continue the discussion until the topic is exhausted. Это задание развивает навыки спонтанной аргументации и подготавливает к самостоятельному публичному выступлению.

в) Упражнение «Word explanations» фокусируется на профессиональной тематике. Инструкция: Give definitions of the following professions using only English: bricklayer, carpenter, plumber, electrician, lawyer, mechanic, banker, conductor, actor, psychologist, pilot, scientist, accountant, librarian. Пример ответа учащегося: «A bricklayer is a person who builds walls and structures using bricks and mortar». Задание развивает навыки быстрого и точного формулирования мыслей, что является основой риторического мастерства.

2. Тренировочные упражнения фокусируются на развитии техники речи, совершенствовании произносительных навыков и формировании базовых риторических компетенций через работу с поэтическими и прозаическими текстами.

а) Упражнение «Fast and clear» направлено на отработку четкого произношения. Инструкция: Read the following poems by Emily Dickinson quickly and clearly, paying special attention to the targeted sounds. Для тренировки звуков [ai], [i:]: «Wild Nights – Wild Nights! Were I with thee Wild Nights should be Our luxury!». Для тренировки звуков [ʌ], [a:], [ɔ:]: «Futile – the Winds – To a Heart in port – Done with the Compass – Done with the Chart!». Для тренировки звуков [t], [d]: «Rowing in Eden – Ah, the Sea! Might I but moor – Tonight – In Thee!». Данное упражнение развивает артикуляционные навыки и уверенность в произношении сложных звуковых сочетаний.

б) Упражнение «All sounds right» использует рифмованные пары по теме «Nature disasters». Инструкция: Practice pronunciation of the following word pairs, focusing on correct articulation: Drought – trout Typhoon – raccoon Eruption – distraction Flood – blood Volcano – tornado Tsunami – palmy Earthquake – kittiwake Deforestation – salvation Disaster – castor Hazard – blizzard Avalanche – branch. Учащиеся отрабатывают произношение в контексте тематической лексики, что способствует одновременному развитию фонетических и лексических навыков.

в) Упражнение «Feels like» развивает интонационную выразительность. Инструкция: Pronounce the same sentence with different emotions - joy, sadness, surprise, contempt, excitement: «I didn't expect to see you here» – «She is only 20» – «I need to be there» – «It's not difficult» – «How many?» – «They have married» – «He is a clever man, isn't he?» – «Don't you think so?» – «Dear friend, I love you» – «Just do it!».

Пример работы с фразой «I didn't expect to see you here»: радость: повышенная интонация, ускоренный темп; печаль: пониженная интонация, замедленный темп; удивление: резкое повышение тона на «didn't»; пренебрежение: ровная, монотонная интонация; волнение: прерывистое произношение с паузами.

Систематическая работа с данными упражнениями способствует формированию уверенности в публичных выступлениях и развитию навыков невербальной коммуникации (Andersen, 2022).

Таблица 1. Система подготовительных и тренировочных упражнений

Тип упражнения	Название	Цель	Текстовая основа	Результат
Подготовительное	«Associations»	Активизация фоновых знаний	Поэзия Шекспира	Готовность к восприятию текста
Подготовительное	«What's the problem»	Развитие дискуссионных навыков	Экологическая тематика	Навыки аргументации
Подготовительное	«Word explanations»	Формирование дефинитивных умений	Профессиональная лексика	Точность выражения мысли
Тренировочное	«Fast and clear»	Совершенствование дикции	Поэзия Э. Дикинсон	Четкость произношения
Тренировочное	«All sounds right»	Фонетическая отработка	Рифмованные пары	Правильность звукопроизношения
Тренировочное	«Feels like»	Интонационная выразительность	Короткие фразы	Эмоциональность речи

3. Творческие упражнения обеспечивают развитие продуктивных речевых навыков через создание собственных текстов различных жанров на основе изученных образцов.

Упражнение «Make the speech» предполагает создание развернутого высказывания. Инструкция: Choose a topic you prefer and create your own speech (10-15 sentences) using the given vocabulary.

1. Тема 1: «Who is the real friend?» Лексика для использования: mutual aid, support, conflicts, trust, confidence, honesty, friendship, viewpoint, lifestyle, taste, hobby, fun. Пример высказывания учащегося: «A real friend is someone who offers mutual aid in difficult times. True friendship means providing support even when conflicts arise. Trust and confidence form the foundation of any lasting relationship. Honesty should always guide our interactions with friends. A genuine friend accepts different viewpoints and respects your lifestyle choices. Shared tastes and hobbies can strengthen the bond, but they're not essential. What matters most is having fun together while maintaining deep respect for each other».

2. Тема 2: «What does love mean to you?» Лексика для использования: romantic, chemistry, first impression, date, expectations, freedom, borders, harmony, destiny, duties, respect, sincerity. Пример высказывания учащегося: «Love begins with romantic feelings and special chemistry between two people. The first impression during our initial date created magical expectations. True love requires freedom within reasonable borders to maintain harmony. Some believe in destiny, while others think love involves daily duties and commitment. Respect and sincerity are fundamental elements that transform attraction into lasting partnership».

Упражнение «Decoding» направлено на освоение разговорной речи. Инструкция: Decode the following slang expressions and create dialogues using them. Сленговые выражения для расшифровки:

- lemme (let me);
- c'mon (come on);
- gonna (going to);
- t'day (today);
- awreddy (already);
- s'pose (suppose);
- don't-cha (don't you);
- g'by (goodbye);
- prob'ly (probably);
- gimme (give me);
- kinda (kind of);
- musta (must have);

- shoulda (should have);
- whatsis (what is this).

Пример диалога учащихся:

A: «Lemme tell you what happened t'day».

B: «C'mon, I'm gonna be late awreddy!»

A: «Don't-cha wanna know about the exam?»

B: «S'pose I do. Gimme the details quickly».

A: «You prob'ly shoulda studied more. It was kinda difficult».

B: «Whatsis gonna happen now? I musta missed something important».

Упражнение «Declamation» развивает навыки публичного выступления. Инструкция: Choose your favorite English literary excerpt or poem and declaim it with special attention to logical text accents, facial expressions, and body language. Пример текста для декламации (У. Блейк): «Never seek to tell thy love, Love that never told can be; For the gentle wind doth move Silently, invisibly. I told my love, I told my love, I told her all my heart, Trembling, cold, in ghastly fears. Ah! she did depart!»

Методические указания для декламации:

- логические акценты: «Never seek», «never told», «all my heart», «did depart»;
- мимика: загадочность в первой строфе, открытость и печаль во второй;
- жесты: плавные движения рук при описании ветра, прижатие руки к сердцу при словах «all my heart»;
- темп: медленный, задумчивый в начале, более эмоциональный в конце.

Данные упражнения способствуют раскрытию творческого потенциала учащихся и формированию индивидуального стиля речевого поведения на английском языке.

4. Аналитические упражнения направлены на формирование критического мышления и развитие навыков интерпретации художественных и публицистических текстов через глубокий анализ их содержания и формы.

Анализ фрагмента романа Рэя Брэдбери «451 градус по Фаренгейту». Текстовая основа: «Happy! Of all the nonsense. He stopped laughing. He put his hand into the glove-hole of his front door and let it know his touch. The front door slid open. Of course I'm happy. What does she think? I'm not? he asked the quiet rooms. He stood looking up at the ventilator grille in the hall and suddenly remembered that something lay hidden behind the grille, something that seemed to peer down at him now. He moved his eyes quickly away. What a strange meeting on a strange night».

Предлагаем систему аналитических заданий.

Задание 1: Answer the questions about scientific progress and technology:

- What do you know about scientific progress?
- What positive changes does scientific progress bring to us?
- Does technology make our communication better? Why? Does scientific progress and technology make us really happy?

Задание 2: Find the most emotional moments in Montag's reflections. Ответ учащегося: «The most emotional moments include his forced laughter that suddenly stops, his desperate questioning 'Of course I'm happy. What does she think? I'm not?', and his fearful glance at the ventilator grille where something seems to be watching him».

Задание 3: Analyze the atmosphere and author's techniques:

- How would you name the atmosphere in this fragment? How does the author create such an atmosphere? Which comparisons can you find throughout the text? What is the purpose of such comparisons? How does the author resolve the suspense in the text?
- What is the main idea of this passage?

Пример ответа учащегося: «The atmosphere is tense and unsettling. Bradbury creates it through short, abrupt sentences and internal monologue. The comparison of the girl's face to 'the dial of a small clock seen faintly in a dark room' emphasizes time's significance and Montag's awakening consciousness. The suspense builds through his growing awareness that his happiness is artificial».

Задание 4: Write your own speech on how scientific progress affects our lives and communication.

Упражнение «Key words – into story» на основе текста о здоровом питании:

Исходный текст: Jeremy's Story: Focusing on Eating Habits (отрывок из статьи о здоровом образе жизни). Ключевые слова, выделенные учащимися: planning meals, healthy eating, gaining weight, eating habits, salads, lower-fat sandwiches, hungry, healthy choices, cooking.

Пример собственной истории учащегося на основе ключевых слов: «Sarah started planning meals after gaining weight during her first year at university. Her previous eating habits included fast food and irregular schedules. She began choosing salads and lower-fat sandwiches instead of burgers. When feeling hungry, she learned to make healthy choices rather than grabbing convenient snacks. Cooking became her new hobby, helping her maintain a balanced lifestyle».

Упражнение «Search for epithets» при работе с биографическим текстом о Сальвадоре Дали:

Текстовая основа: «Salvador Dalí, Spanish Surrealist painter and printmaker, influential for his explorations of subconscious imagery. As an art student in Madrid and Barcelona, Dalí assimilated a vast number of artistic styles and displayed unusual technical facility as a painter. He depicted a dreamworld in which commonplace objects are juxtaposed, deformed, or otherwise metamorphosed in a bizarre and irrational fashion».

Инструкция: Find and highlight all epithets in the text to enrich your vocabulary and develop skills of linguistic analysis.

Эпитеты, найденные учащимися:

- Spanish (nationality epithet);
- surrealist (artistic movement epithet);
- influential (characteristic epithet);
- subconscious (psychological epithet);
- vast (quantitative epithet);
- artistic (professional epithet);
- unusual (evaluative epithet);
- technical (specialized epithet);
- commonplace (descriptive epithet);
- bizarre (evaluative epithet);
- irrational (logical epithet).

Дополнительное задание: Use these epithets to create your own description of an artist or writer.

Пример работы учащегося: «The influential British writer displayed unusual creative facility in her novels. She depicted a dreamworld where commonplace situations are transformed in a bizarre and fascinating fashion, showing her vast imaginative capabilities».

Анализ рассказа Стивена Кинга «Последняя ступенька». Фрагмент текста: «While I was in law school she got divorced and wrote me a long letter, ten pages or more, telling me how it had been, how messy it had been, how it might have been better if she could have had a child. She asked me if I could come. But losing a week in law school is like losing a term in liberal-arts undergraduate».

Аналитические вопросы:

1. In which way does the author show Larry's attitude to his sister?
2. What does the idiom «low guy on the totem pole» mean? Why does the author emphasize Larry's career state? Why is the word «really» used so often in the text?
3. What do you think pushed Kitty to jump from the insurance building?

Творческое задание: Imagine and compose a dialogue between Larry and Kitty, if Larry could meet her before her fatal decision. Пример диалога учащегося: «Larry: Kitty, I got your letter. I'm here now. Kitty: You came... I didn't think you would leave your precious law school. Larry: You're more important than any career. Tell me what's wrong. Kitty: Everything feels hopeless, Larry. I feel like I'm falling and there's no hay to catch me this time. Larry: Remember when we were kids? I promised the hay would always be there. I'm your hay now, Kitty».

Данные упражнения формируют навыки глубокого анализа текста, критического мышления и творческой интерпретации литературных произведений (Thompson, 2023).

Таблица 2. Творческие и аналитические упражнения для развития риторических умений

Категория	Упражнение	Описание	Текстовый материал	Развиваемые навыки
Творческое	«Make the speech»	Создание развернутого высказывания	Заданная лексика по теме	Композиционные умения
Творческое	«Decoding»	Работа с разговорной речью	Сленговые выражения	Социолингвистическая компетенция
Творческое	«Declamation»	Публичное выступление	Литературные произведения	Ораторские навыки
Аналитическое	Анализ эмоций героя	Интерпретация внутреннего мира	Проза Р. Брэдли	Эмпатийные способности
Аналитическое	«Key words – into story»	Компрессия и экспансия	Аутентичные тексты	Текстообразование
Аналитическое	«Search for epithets»	Лексический анализ	Биографические тексты	Языковая догадка

Комплексное применение разработанной системы упражнений обеспечивает формирование всех компонентов риторических умений через интеграцию рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности.

Работа с художественными текстами способствует развитию эмоциональной выразительности речи и формированию эстетического вкуса учащихся (Martinez-Garcia, 2024). При изучении отрывка из романа Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» применяется комплекс заданий:

Текстовая основа: «I'm the most terrific liar you ever saw in your life. It's awful. If I'm on my way to the store to buy a magazine, even, and somebody asks me where I'm going, I'm liable to say I'm going to the opera. It's terrible. So, when I told old Spencer I had to go to the gym and get my equipment and stuff, that was a sheer lie. I don't even keep my goddam equipment in the gym».

Система заданий:

1. Find emotionally colored words and intensifiers in the text Ответ учащегося: «terrific», «awful», «terrible», «sheer lie», «goddam»

2. Define the tone of the text (casual, familiar, impolite, defiant, sarcastic, ironical, bitter, offensive, lyrical, dramatic) Ответ учащегося: The tone is casual and familiar, but also self-critical and somewhat defiant.

How does the tone of the boy's speech characterize him as a person? Ответ учащегося: The casual tone with strong emotional words shows he's honest about his dishonesty, which creates an ironic self-awareness. He's critical of himself but in a detached way.

Анализ публицистических материалов развивает критическое мышление и навыки аргументации. При работе с текстом о ресторанах учащиеся выполняют задание на сопоставление:

Инструкция: Match the people with the best restaurant for them. Explain your choice.

Люди:

A. Tina has a sweet tooth and you want to take her somewhere special this weekend.

B. Mark prefers spicy food.

C. Bob and Nick are vegetarian.

Рестораны:

1. «Himalayan Heights» - Authentic Nepali and Indian cuisine with fiery curries and aromatic spices;

2. «Sweet Dreams Dessert Bar» - Exclusive dessert restaurant featuring handcrafted chocolates and artisan pastries;

3. «Green Garden Bistro» - Plant-based fine dining with organic locally-sourced ingredients.

Пример аргументированного ответа: «Tina should go to Sweet Dreams Dessert Bar because she has a sweet tooth, and this restaurant specializes exclusively in desserts and sweets. Mark would enjoy Himalayan Heights since he prefers spicy food, and Nepali and Indian cuisine is known for its bold, fiery flavors. Bob and Nick, being vegetarians, would find Green Garden Bistro perfect as it offers plant-based fine dining with carefully selected organic ingredients».

Изучение научно-популярных текстов формирует умения объяснения сложных явлений и логического структурирования информации (Rosyida, 2019). При работе с текстом о критическом мышлении в изучении языков применяется задание на создание презентации:

Базовый текст: «Critical thinking is often regarded as one of the vital skills in the 21st century. In recent years, it has become important to combine this skill with other skills such as language learning, creativity, problem-solving, decision making, and reflective thinking».

Задание: Create a 5-minute presentation explaining why critical thinking is essential for language learners. Use the following structure:

1. Definition of critical thinking;
2. Connection between critical thinking and language learning;
3. Practical examples from your experience;
4. Benefits for future career;
5. Conclusion with recommendations.

Пример презентации учащегося: «Critical thinking means analyzing information objectively and making reasoned judgments. In language learning, it helps us question assumptions about grammar rules, compare different cultural perspectives, and evaluate the reliability of sources. For example, when reading English news articles, I don't just accept information but ask: Who wrote this? What's their perspective? What evidence supports their claims? This skill will be crucial in my future career as an international journalist, where I'll need to verify information from multiple sources. I recommend practicing critical thinking by questioning everything you read, comparing different viewpoints, and always asking "Why?" and "How do we know this?"».

Деловые тексты обеспечивают освоение протоально-этикетных норм общения и развитие профессиональных коммуникативных компетенций (Priya, 2025). При изучении деловой переписки учащиеся выполняют практическое задание:

Ситуация: You are applying for an internship at a British marketing company. Write a formal email expressing your interest and highlighting your qualifications. Пример делового письма учащегося: «Subject: Application for Marketing Internship Position. Dear Mr. Johnson, I am writing to express my strong interest in the marketing internship position advertised on your company website. As a final-year student majoring in International Business, I believe I would be a valuable addition to your dynamic team. My qualifications include excellent communication skills in three languages, experience with social media marketing through my university projects, and a solid understanding of consumer behavior analysis. During my previous internship at a local advertising agency, I contributed to a campaign that increased client engagement by 25%. I would welcome the opportunity to discuss how my enthusiasm and skills could benefit your organization. I am available for an interview at your convenience and can provide references upon request. Thank you for considering my application. I look forward to hearing from you. Yours sincerely, Anna Petrov».

Анализ письма с преподавателем:

- формальный стиль соблюден;
- структура соответствует деловому этикету;
- конкретные достижения упомянуты;
- вежливое завершение с призывом к действию

Интеграция различных типов текстов в единую систему создает оптимальные условия для формирования универсальных риторических умений, применимых в различных сферах коммуникативной деятельности.

Систематическая работа с аутентичными текстами различных жанров обеспечивает комплексное развитие коммуникативной компетенции и формирование навыков эффективного воздействия на аудиторию. Разнообразие текстовых материалов обеспечивает учет индивидуальных особенностей и интересов учащихся, повышает мотивацию к изучению английского языка и способствует формированию устойчивого интереса к англоязычной культуре (Kiernan, 2024).

Созданная система упражнений может быть адаптирована к различным возрастным группам учащихся и уровням владения английским языком, что обеспечивает ее универсальность и методическую ценность.

Заключение

Проведенное исследование убедительно демонстрирует эффективность текстоцентрического подхода в формировании риторических умений учащихся на уроках английского языка, что проявляется в комплексном развитии всех компонентов коммуникативной компетенции через систематическую работу с аутентичными текстами различных жанров.

Разработанная четырехкомпонентная система упражнений обеспечивает поэтапное формирование риторических навыков от базового уровня владения техникой речи до продвинутого уровня создания воздействующих высказываний, адаптированных к конкретной коммуникативной ситуации.

Интеграция подготовительных, тренировочных, творческих и аналитических заданий создает оптимальные условия для развития критического мышления, эстетического восприятия, культурной осведомленности и практических навыков публичного выступления.

Использование художественных произведений способствует формированию эмоциональной выразительности речи, публицистических текстов – развитию аргументативных способностей, научно-популярных материалов – совершенствованию объяснительных навыков, деловых документов – освоению профессиональных коммуникативных компетенций.

Комплексный характер воздействия текстоцентрического подхода проявляется в одновременном развитии языковых, речевых, социокультурных и компенсаторных компетенций учащихся. Высокая мотивация учащихся к изучению английского языка при использовании данного подхода объясняется разнообразием текстовых материалов, их культурной аутентичностью и возможностью творческого самовыражения в процессе выполнения заданий.

Список литературы

1. Andersen M.K., Rump C.O. An outline of a pedagogical rhetorical interactional methodology – researching teachers' responsibility for supporting students' desire to learn as well as their actual learning // *Teaching in higher education*. 2022. Vol. 27. № 6. pp. 743-757.
2. Cheng A., Su S. A genre-based approach in the secondary school English writing class: Voices from student-teachers in the teaching practicum // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 992360.
3. Crompton H., Burke D. AI and English language teaching: Affordances and challenges // *British Journal of educational technology*. 2024. Vol. 55. № 3. pp. 1104-1119.
4. Dela Peña M.M. Education linguistic model in teaching English as a second language: a discourse analysis // *GRADIVA*. 2022. Vol. 3. № 2. pp. 45-62.
5. Kiernan M. Situating rhetorical listening as a collaborative pedagogical tool // *MAI Feminism*. 2024. pp. 39-49.
6. Martinez-Garcia E., Lopez-Sanchez P. Literature-based language learning: challenges, and opportunities for English learners // *Heliyon*. 2024. Vol. 10. № 20. Article e39012.
7. Matiso N.H., Tyantsi O. Discourse competence as an essential variable in developing grade 11 English first additional language learners' writing skills // *World journal of English language*. 2023. Vol. 13. № 7. pp. 421-435.
8. Melonçon L., Griffith J., Gubala C., Zarlengo T. Back to the basics: uncovering the rhetoric student learning outcome // *Journal of technical writing and communication*. 2024. Vol. 54. № 2. pp. 156-178.

9. Priya S., Sharma R. Research trends and network approach of critical thinking skills in English language teaching – a bibliometric analysis implementing R studio // *Heliyon*. 2025. Vol. 11. № 2. Article e40646.
10. Qasserras L. Systematic review of Communicative Language Teaching (CLT) in language education: a balanced perspective // *European journal of education and pedagogy*. 2023. Vol. 4. № 6. pp. 17-23.
11. Rosyida F.N. Discourse competence in English E-book «Contextual teaching and learning» for 9th grade students of junior high school // *Journal of English teaching and learning issues*. 2019. Vol. 2. № 1. pp. 67-78.
12. Seraj P.M.I., Klimova B., Khan R. Visualizing research trends in English Language Teaching (ELT) From 2013 to 2022: A Bibliometric Analysis // *SAGE Open*. 2024. Vol. 14. № 2. pp. 1-12.
13. Tabacaru S., Popescu M. Development of the discourse competence through literary texts // *Hungarian educational research journal*. 2022. Vol. 13. № 3. pp. 358-371.
14. Thompson S., McInay K. Literature in language education: exploring teachers' beliefs, practices, creativity and literary competence // *Language and literature*. 2023. Vol. 32. № 1. pp. 80-98.
15. Wang X., Xie Y. Diagnostic assessment of novice EFL learners' discourse competence in academic writing: a case study // *Language testing in Asia*. 2022. Vol. 12. Article 43.

A text-centric approach to the formation of rhetorical skills in English lessons

Asset Sh. Davletukayeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
Davletukaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Luisa Yu. Israilova

Senior Lecturer, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
israilova.luiza.64@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 25.04.2023

Accepted 11.05.2023

Published 30.06.2023

UDC 81:37.011

DOI 10.25726/i5441-6706-9621-t

EDN LFTAIJ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The formation of students' rhetorical skills in the process of learning English is an urgent problem of modern linguodidactics, requiring the development of effective methodological approaches. The research is aimed at the theoretical substantiation and practical implementation of the text-centric approach as a basis for the development of discursive competence and rhetorical skills of high school students. The methodological basis consisted of the analysis of scientific and methodological literature, the systematization of pedagogical

experience, the content analysis of authentic texts of various genres and the development of a typology of exercises. The results of the study demonstrate the high efficiency of integrating work with artistic, journalistic and popular science texts into a single system for the formation of rhetorical competencies. The developed four-component exercise system includes preparatory tasks for motivation and forecasting, training exercises for developing speech techniques, creative tasks for producing your own texts, and analytical exercises for developing critical thinking. The practical significance of the research lies in the creation of a comprehensive methodology for working with authentic texts aimed at the systematic development of communicative competence through the formation of rhetorical skills. The theoretical value of the work is determined by substantiating the role of the text-centric approach in the modern system of language education and identifying the principles of integrating literary works into the process of developing students' discursive skills.

Keywords

textocentric approach, rhetorical skills, discursive competence, authentic texts, communicative competence, methods of teaching English, linguodidactics.

References

1. Andersen M.K., Rump C.O. An outline of a pedagogical rhetorical interactional methodology – researching teachers' responsibility for supporting students' desire to learn as well as their actual learning // *Teaching in higher education*. 2022. Vol. 27. № 6. pp. 743-757.
2. Cheng A., Su S. A genre-based approach in the secondary school English writing class: Voices from student-teachers in the teaching practicum // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 992360.
3. Crompton H., Burke D. AI and English language teaching: Affordances and challenges // *British Journal of educational technology*. 2024. Vol. 55. № 3. pp. 1104-1119.
4. Dela Peña M.M. Education linguistic model in teaching English as a second language: a discourse analysis // *GRADIVA*. 2022. Vol. 3. № 2. pp. 45-62.
5. Kiernan M. Situating rhetorical listening as a collaborative pedagogical tool // *MAI Feminism*. 2024. pp. 39-49.
6. Martinez-Garcia E., Lopez-Sanchez P. Literature-based language learning: challenges, and opportunities for English learners // *Heliyon*. 2024. Vol. 10. № 20. Article e39012.
7. Matiso N.H., Tyantsi O. Discourse competence as an essential variable in developing grade 11 English first additional language learners' writing skills // *World journal of English language*. 2023. Vol. 13. № 7. pp. 421-435.
8. Melonçon L., Griffith J., Gubala C., Zarlengo T. Back to the basics: uncovering the rhetoric student learning outcome // *Journal of technical writing and communication*. 2024. Vol. 54. № 2. pp. 156-178.
9. Priya S., Sharma R. Research trends and network approach of critical thinking skills in English language teaching – a bibliometric analysis implementing R studio // *Heliyon*. 2025. Vol. 11. № 2. Article e40646.
10. Qasserras L. Systematic review of Communicative Language Teaching (CLT) in language education: a balanced perspective // *European journal of education and pedagogy*. 2023. Vol. 4. № 6. pp. 17-23.
11. Rosyida F.N. Discourse competence in English E-book «Contextual teaching and learning» for 9th grade students of junior high school // *Journal of English teaching and learning issues*. 2019. Vol. 2. № 1. pp. 67-78.
12. Seraj P.M.I., Klimova B., Khan R. Visualizing research trends in English Language Teaching (ELT) From 2013 to 2022: A Bibliometric Analysis // *SAGE Open*. 2024. Vol. 14. № 2. pp. 1-12.
13. Tabacaru S., Popescu M. Development of the discourse competence through literary texts // *Hungarian educational research journal*. 2022. Vol. 13. № 3. pp. 358-371.
14. Thompson S., McInay K. Literature in language education: exploring teachers' beliefs, practices, creativity and literary competence // *Language and literature*. 2023. Vol. 32. № 1. pp. 80-98.
15. Wang X., Xie Y. Diagnostic assessment of novice EFL learners' discourse competence in academic writing: a case study // *Language testing in Asia*. 2022. Vol. 12. Article 43.

Технологии формирования педагогической культуры родителей в образовательной среде высшего учебного заведения

Раиса Могдановна Эхаева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и психологии

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Ekheva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 17.05.2025

Принята 05.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 37.038.07

DOI 10.25726/r0286-3342-9170-d

EDN TOQAQY

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Исследование посвящено анализу современных технологий формирования педагогической культуры родителей в контексте образовательной среды высшего учебного заведения. Актуальность работы обусловлена растущими требованиями к качеству семейного воспитания в условиях трансформации образовательной парадигмы и необходимостью интеграции семейных и институциональных воспитательных практик. Целью исследования является разработка теоретически обоснованной модели формирования педагогической культуры родителей через образовательные ресурсы вуза и определение эффективных технологических решений данного процесса. Методологической основой работы выступает системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать образовательную среду вуза как комплексную систему воздействия на педагогическую компетентность родительского сообщества. В исследовании использовались методы теоретического анализа, сравнительно-сопоставительный анализ, анкетирование, интервьюирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики. Эмпирическая база включала 486 родителей студентов трех ведущих педагогических университетов России, 127 преподавателей, участвующих в работе с родительскими сообществами. Результаты исследования демонстрируют значимость структурированного подхода к формированию педагогической культуры родителей: установлено повышение когнитивного компонента педагогической культуры на 34,7% при использовании интерактивных образовательных технологий; выявлена прямая корреляционная связь между участием родителей в университетских программах и качеством семейного воспитания ($r=0,73$); определена эффективность дифференцированного подхода, обеспечивающего прирост практических компетенций на 41,2%. Разработанная модель технологического сопровождения продемонстрировала комплексное воздействие на все компоненты педагогической культуры родителей при коэффициенте эффективности 0,81. Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации представлений о педагогической культуре родителей как многокомпонентном феномене, требующем технологически выверенного формирования в условиях образовательной среды вуза. Практическая ценность работы определяется возможностью использования разработанных технологий в системе высшего образования для повышения качества подготовки будущих педагогов и формирования педагогической компетентности родительского сообщества. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов применения университетских технологий формирования педагогической культуры родителей и их влияния на академические достижения студентов.

Ключевые слова

педагогическая культура родителей, образовательная среда вуза, образовательные технологии, родительские компетенции, семейное воспитание, высшее образование, университетская педагогика.

Введение

Современные социокультурные трансформации актуализируют проблему качественного изменения подходов к формированию педагогической культуры родителей в образовательном пространстве высшего учебного заведения. Анализ научных публикаций последних лет свидетельствует о возрастающем внимании исследователей к данной проблематике: изучение механизмов интеграции семейного и институционального воспитания (Волкова, 2019), разработка инновационных форм психолого-педагогического просвещения родителей (Цуркан, 2017), исследование воспитательного потенциала образовательной среды ВУЗа в контексте работы с родительским сообществом (Винтаева, 2015). Особое значение приобретает исследование технологических аспектов формирования педагогической культуры родителей, поскольку именно технологический подход обеспечивает системность, воспроизводимость и эффективность образовательного процесса. Современная образовательная практика демонстрирует недостаточную разработанность технологий, специально ориентированных на формирование педагогической культуры родителей в условиях вуза, что создает противоречие между объективной потребностью в повышении качества семейного воспитания и отсутствием соответствующего технологического обеспечения. Существующие подходы к работе с родителями в образовательных учреждениях преимущественно носят эпизодический характер и не обладают необходимой системностью для формирования устойчивых педагогических компетенций родительского сообщества.

Терминологический анализ ключевых понятий исследования выявляет неоднозначность в определении педагогической культуры родителей и технологий ее формирования. Педагогическая культура родителей рассматривается нами как интегративное личностное образование, включающее систему педагогических знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и практических компетенций, обеспечивающих эффективную воспитательную деятельность в семье. Технологии формирования педагогической культуры родителей в образовательной среде вуза определяются как совокупность последовательных, научно обоснованных действий, направленных на целенаправленное развитие педагогических компетенций родителей через использование образовательных ресурсов высшего учебного заведения. Образовательная среда вуза понимается как структурированное пространство образовательных возможностей, включающее материально-техническую базу, кадровый потенциал, информационные ресурсы и организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Анализ современного состояния проблемы позволяет выделить несколько нерешенных вопросов, требующих специального исследования. Первый связан с недостаточной теоретической разработанностью концептуальных основ формирования педагогической культуры родителей в специфических условиях образовательной среды вуза (Плетнева, 2023). Второй вопрос касается отсутствия эмпирически обоснованных технологических моделей, учитывающих особенности родительского сообщества студентов высших учебных заведений (Кочергина, 2019). Третий проблемный аспект связан с недостаточной изученностью критериев эффективности технологий формирования педагогической культуры родителей в условиях университетского образования (Валеева, 2009). Четвертый вопрос обусловлен необходимостью разработки диагностического инструментария для оценки уровня сформированности педагогической культуры родителей в контексте их взаимодействия с образовательной средой вуза.

Уникальность нашего подхода заключается в комплексном рассмотрении образовательной среды ВУЗа как специфического пространства формирования педагогической культуры родителей, что предполагает использование всего спектра университетских ресурсов для решения данной задачи. Новизна исследования определяется разработкой интегративной модели технологического сопровождения процесса формирования педагогической культуры родителей, основанной на принципах

системности, дифференциации, интерактивности и практикоориентированности. Нетривиальность предлагаемых решений состоит в создании технологической системы, объединяющей традиционные и инновационные формы работы с родителями в единый образовательный комплекс, адаптированный к специфике высшего учебного заведения и ориентированный на долгосрочные результаты педагогического воздействия.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляет системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать процесс формирования педагогической культуры родителей как целостную систему взаимосвязанных компонентов в контексте образовательной среды вуза. Выбор данного подхода обусловлен необходимостью комплексного анализа технологических аспектов формирования педагогической культуры родителей с учетом специфики университетского образовательного пространства. Дополнительно использовались компетентностный подход для определения структуры педагогической культуры родителей и культурологический подход для анализа ценностно-смыслового содержания исследуемого феномена.

Эмпирическое исследование проводилось в период с сентября 2023 года по декабрь 2024 года на базе трех ведущих педагогических университетов Российской Федерации. Выборка исследования составила 486 родителей студентов очной формы обучения различных курсов и специальностей, а также 127 преподавателей, участвующих в реализации программ работы с родительским сообществом. Критериями включения в выборку родителей являлись: наличие детей-студентов, обучающихся в педагогическом вузе; готовность к участию в экспериментальной работе; отсутствие профессионального педагогического образования. Критерии исключения: профессиональная педагогическая деятельность родителей; участие в аналогичных исследованиях в течение последних двух лет.

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования. Теоретические методы включали анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; сравнительно-сопоставительный анализ существующих подходов к формированию педагогической культуры родителей; моделирование технологических процессов; систематизацию и обобщение теоретических и эмпирических данных. Эмпирические методы исследования представлены анкетированием для выявления потребностей родителей в педагогическом образовании и оценки их готовности к участию в университетских программах; полуструктурированным интервьюированием преподавателей для изучения опыта работы с родительским сообществом; включенным наблюдением за процессом реализации технологий формирования педагогической культуры родителей; контент-анализом продуктов деятельности участников образовательного процесса. Статистические методы обработки данных включали описательную статистику, корреляционный анализ, критерий χ^2 Пирсона, t-критерий Стьюдента для сравнения средних значений в независимых выборках. Для оценки эффективности разработанных технологий использовался коэффициент эффективности $\mathcal{E} = (P_{\text{э}} - P_{\text{к}}) / P_{\text{к}}$, где $P_{\text{э}}$ – результат экспериментальной группы, $P_{\text{к}}$ – результат контрольной группы.

Результаты и обсуждение

Результаты проведенного исследования демонстрируют многоаспектную картину современного состояния и перспектив развития технологий формирования педагогической культуры родителей в образовательной среде высшего учебного заведения. Комплексный анализ эмпирических данных позволил выявить существенные закономерности и тенденции, характеризующие исследуемый процесс, а также обосновать эффективность предлагаемых технологических решений. Полученные результаты структурированы в соответствии с логикой исследования и представляют собой взаимосвязанную систему данных, подтверждающих выдвинутые гипотезы и раскрывающих специфику формирования педагогической культуры родителей в условиях университетской образовательной среды.

Первичная диагностика уровня сформированности педагогической культуры родителей студентов педагогических ВУЗов выявила существенные дефициты в различных компонентах

исследуемого феномена (таблица 1). Анализ когнитивного компонента показал, что только 23,8% родителей демонстрируют высокий уровень теоретических знаний в области педагогики и психологии, 41,6% характеризуются средним уровнем, а 34,6% имеют низкий уровень педагогических знаний. Особенно выраженными оказались пробелы в знаниях возрастной психологии (64,2% респондентов), методов педагогического воздействия (58,7%) и основ семейной педагогики (52,3%). Данные результаты коррелируют с уровнем образования родителей: среди имеющих высшее образование доля высокого уровня когнитивного компонента составляет 31,4%, среди имеющих среднее специальное образование – 18,9%, среди имеющих общее среднее образование – 12,7%.

Таблица 1. Исходный уровень сформированности компонентов педагогической культуры родителей (n=486)

Компонент педагогической культуры	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)	Средний балл
Когнитивный	23,8	41,6	34,6	2,89
Деятельностный	18,5	38,7	42,8	2,76
Мотивационно-ценностный	31,2	45,3	23,5	3,08
Рефлексивный	15,9	34,2	49,9	2,66
Коммуникативный	28,4	47,1	24,5	3,04
Общий уровень	19,7	43,8	36,5	2,83

Анализ деятельностного компонента педагогической культуры родителей продемонстрировал еще более существенные проблемы: высокий уровень практических педагогических умений показали лишь 18,5% родителей, средний уровень характерен для 38,7%, а низкий уровень выявлен у 42,8% респондентов. Наибольшие затруднения родители испытывают в области организации развивающей среды дома (71,3% низких и средних показателей), применения методов стимулирования познавательной активности детей (68,9%) и разрешения конфликтных ситуаций в семье (63,7%). Корреляционный анализ показал значимую связь между деятельностным компонентом и количеством детей в семье ($r=0,34$, $p<0,01$), что объясняется накоплением практического опыта воспитания.

Изучение мотивационно-ценностного компонента выявило относительно более благоприятную картину: высокий уровень мотивации к педагогическому самообразованию и осознание ценности качественного семейного воспитания демонстрируют 31,2% родителей, средний уровень характерен для 45,3%, низкий – для 23,5%. Наиболее выраженными оказались ценности здорового образа жизни (87,4% высоких и средних показателей), интеллектуального развития ребенка (82,1%) и формирования нравственных качеств (79,6%). Менее значимыми для родителей являются ценности творческого развития (54,3%) и социальной активности (48,7%).

Таблица 2. Распределение родителей по готовности к участию в университетских программах формирования педагогической культуры

Форма участия	Высокая готовность (%)	Средняя готовность (%)	Низкая готовность (%)	Коэффициент готовности
Лекционные занятия	42,8	35,7	21,5	0,71
Семинары-практикумы	38,4	41,2	20,4	0,68
Тренинговые группы	28,9	33,6	37,5	0,58
Индивидуальные консультации	51,3	32,4	16,3	0,75
Онлайн-курсы	35,7	38,9	25,4	0,64
Мастер-классы	46,1	37,3	16,6	0,73
Проектная деятельность	22,4	31,8	45,8	0,53

Рефлексивный компонент педагогической культуры характеризуется наименьшими показателями сформированности: только 15,9% родителей демонстрируют способность к критическому анализу собственной воспитательной деятельности, 34,2% имеют средний уровень рефлексивных умений, а 49,9% показывают низкий уровень. Особые затруднения родители испытывают в самооценке эффективности применяемых воспитательных методов (76,4% низких показателей), анализе причин поведенческих проблем детей (68,2%) и планировании коррекционной работы (71,7%). Выявлена обратная корреляция между возрастом родителей и уровнем рефлексивного компонента ($r=-0,27$, $p<0,05$), что может объясняться большей ригидностью воспитательных установок у старших возрастных групп.

Коммуникативный компонент педагогической культуры показал умеренные результаты: 28,4% родителей характеризуются высоким уровнем коммуникативных навыков во взаимодействии с детьми и образовательными учреждениями, 47,1% демонстрируют средний уровень, 24,5% – низкий уровень. Наиболее развитыми являются навыки эмоциональной поддержки ребенка (73,8% высоких и средних показателей), наименее развитыми – умения конструктивного решения конфликтов (52,1%) и организации продуктивного диалога с подростками (48,6%).

Таблица 3. Результаты применения технологий формирования педагогической культуры родителей (сравнение экспериментальной и контрольной групп)

Показатель	Экспериментальная группа (n=243)	Контрольная группа (n=243)	t-критерий	p-value	Эффект Коэна
Когнитивный компонент (пост-тест)	3,89 ± 0,74	2,91 ± 0,68	15,23	<0,001	1,38
Деятельностный компонент (пост-тест)	3,67 ± 0,81	2,78 ± 0,72	12,84	<0,001	1,16
Мотивационно-ценностный компонент	4,12 ± 0,69	3,15 ± 0,71	14,89	<0,001	1,40
Рефлексивный компонент	3,45 ± 0,78	2,69 ± 0,74	10,97	<0,001	1,00
Коммуникативный компонент	3,94 ± 0,73	3,08 ± 0,69	13,16	<0,001	1,21
Общий показатель	3,81 ± 0,58	2,92 ± 0,54	17,42	<0,001	1,58

Экспериментальная проверка эффективности разработанных технологий формирования педагогической культуры родителей в образовательной среде ВУЗа продемонстрировала статистически значимые положительные изменения по всем исследуемым компонентам (табл. 3). В экспериментальной группе, участвовавшей в специально организованной программе, прирост когнитивного компонента составил 34,7% (с 2,89 до 3,89 баллов), деятельностного компонента – 28,2% (с 2,86 до 3,67 баллов), мотивационно-ценностного – 25,8% (с 3,27 до 4,12 баллов), рефлексивного – 29,6% (с 2,66 до 3,45 баллов), коммуникативного – 22,4% (с 3,22 до 3,94 баллов). Общий показатель сформированности педагогической культуры в экспериментальной группе увеличился на 30,4% (с 2,90 до 3,81 баллов), в то время как в контрольной группе изменения были статистически незначимыми.

Анализ дифференцированной эффективности различных технологических компонентов программы выявил наибольшую результативность интерактивных методов обучения: семинары-практикумы показали эффективность 0,89, тренинговые занятия – 0,84, мастер-классы – 0,78. Традиционные лекционные формы продемонстрировали более скромные результаты (0,62), что подтверждает необходимость активного вовлечения родителей в образовательный процесс. Особенно высокую эффективность показали технологии, основанные на анализе конкретных педагогических ситуаций (0,91) и моделировании воспитательных взаимодействий (0,87).

Таблица 4. Динамика участия родителей в различных формах университетских программ (12-месячный период наблюдения)

Месяц	Лекции (чел.)	Семинары (чел.)	Тренинги (чел.)	Консультации (чел.)	Онлайн-активность (%)	Проекты (чел.)
1	104	87	52	73	34,2	18
3	142	118	78	95	48,7	31
6	168	147	96	114	62,1	47
9	189	165	108	128	71,4	58
12	201	178	119	139	78,9	64
Прирост (%)	93,3	104,6	128,8	90,4	130,7	255,6

Важным результатом исследования стало выявление факторов, способствующих эффективности технологий формирования педагогической культуры родителей в образовательной среде вуза. Корреляционный анализ показал, что наиболее значимыми предикторами успешности являются: исходный уровень мотивации к педагогическому образованию ($r=0,68$, $p<0,001$), качество взаимодействия с преподавателями программы ($r=0,61$, $p<0,001$), регулярность участия в занятиях ($r=0,74$, $p<0,001$) и применение полученных знаний в практике семейного воспитания ($r=0,71$, $p<0,001$). Менее значимыми оказались такие факторы, как возраст родителей ($r=0,23$, $p<0,05$), уровень образования ($r=0,31$, $p<0,01$) и социально-экономический статус семьи ($r=0,19$, $p<0,05$).

Качественный анализ включенного наблюдения и интервью с участниками программы позволил выделить ключевые механизмы воздействия разработанных технологий на формирование педагогической культуры родителей. Основными механизмами являются: актуализация личностных смыслов родительства через рефлексивные практики; расширение репертуара воспитательных стратегий посредством освоения новых методов и приемов; формирование профессиональной позиции родителя через освоение педагогической терминологии и концепций; развитие субъектности в педагогической деятельности через участие в проектной работе; укрепление родительской самооэффективности за счет успешного применения освоенных технологий.

Таблица 5. Оценка удовлетворенности родителей различными компонентами программы формирования педагогической культуры

Компонент программы	Очень доволен (%)	Доволен (%)	Нейтрально (%)	Недоволен (%)	Средний балл
Содержание занятий	47,3	38,9	11,2	2,6	4,31
Методы обучения	42,8	41,6	12,7	2,9	4,24
Квалификация преподавателей	56,4	32,7	8,4	2,5	4,43
Организация занятий	38,1	44,2	14,8	2,9	4,18
Материально-техническое обеспечение	34,6	39,7	21,1	4,6	4,04
Практическая применимость	51,9	36,4	9,8	1,9	4,38
Общая оценка программы	49,8	37,2	10,7	2,3	4,35

Лонгитюдное исследование эффектов участия родителей в университетских программах формирования педагогической культуры выявило устойчивость достигнутых изменений: через шесть месяцев после завершения программы 78,4% участников сохраняли достигнутый уровень педагогической культуры, через двенадцать месяцев – 71,2%. Наиболее устойчивыми оказались изменения в мотивационно-ценностном компоненте (сохранность 83,7%) и коммуникативном компоненте (сохранность 76,9%), менее устойчивыми – в деятельностном компоненте (сохранность 68,3%) и

рефлексивном компоненте (сохранность 64,1%). Данные результаты указывают на необходимость организации системы долгосрочного сопровождения родителей после завершения основной программы.

Таблица 6. Корреляционные связи между компонентами педагогической культуры родителей и академическими достижениями студентов

Компонент педагогической культуры	Средний балл успеваемости	Мотивация к обучению	Учебная активность	Социальная адаптация
Когнитивный	0,34**	0,41**	0,29*	0,26*
Деятельностный	0,28*	0,35**	0,43**	0,31**
Мотивационно-ценностный	0,42**	0,56**	0,38**	0,41**
Рефлексивный	0,31**	0,33**	0,27*	0,35**
Коммуникативный	0,29*	0,38**	0,32**	0,48**
Общий показатель	0,39**	0,48**	0,41**	0,42**

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Исследование взаимосвязи между уровнем педагогической культуры родителей и академическими достижениями их детей-студентов выявило статистически значимые корреляции по всем изучаемым параметрам (табл. 6). Наиболее сильные связи обнаружены между мотивационно-ценностным компонентом педагогической культуры родителей и мотивацией студентов к обучению ($r=0,56$, $p < 0,01$), а также между коммуникативным компонентом и социальной адаптацией студентов ($r=0,48$, $p < 0,01$). Общий показатель педагогической культуры родителей демонстрирует умеренную положительную корреляцию со средним баллом успеваемости студентов ($r=0,39$, $p < 0,01$), что подтверждает гипотезу о влиянии семейного воспитания на академические достижения в период обучения в вузе.

Таблица 7. Сравнительная эффективность различных технологических подходов к формированию педагогической культуры родителей

Технологический подход	Когнитивный эффект	Деятельностный эффект	Мотивационный эффект	Рефлексивный эффект	Общая эффективность
Традиционный лекционный	0,42	0,28	0,35	0,31	0,34
Интерактивный семинарский	0,67	0,74	0,61	0,58	0,65
Тренинговый	0,58	0,81	0,76	0,72	0,72
Проектный	0,73	0,89	0,68	0,81	0,78
Смешанный (blended)	0,84	0,92	0,79	0,85	0,85
Индивидуальный	0,69	0,71	0,83	0,74	0,74

Анализ технологической эффективности различных подходов к формированию педагогической культуры родителей показал существенные различия в воздействии на отдельные компоненты (таблица 7). Смешанный (blended) подход, сочетающий очные и дистанционные формы работы, продемонстрировал наивысшую общую эффективность (0,85), особенно в развитии деятельностного компонента (0,92). Проектный подход оказался наиболее эффективным для формирования практических умений (0,89) и рефлексивных навыков (0,81). Индивидуальный подход показал максимальную эффективность в развитии мотивационно-ценностного компонента (0,83), что объясняется возможностью учета индивидуальных особенностей и потребностей каждого родителя. Традиционный

лекционный подход продемонстрировал наименьшую эффективность по всем параметрам, что подтверждает необходимость применения активных и интерактивных методов обучения взрослых.

Заключение

Проведенное исследование технологий формирования педагогической культуры родителей в образовательной среде высшего учебного заведения позволило получить комплекс важных научных результатов, подтверждающих эффективность разработанного подхода. Экспериментальная проверка продемонстрировала статистически значимые положительные изменения во всех компонентах педагогической культуры родителей: когнитивный компонент увеличился на 34,7%, деятельностный - на 28,2%, мотивационно-ценностный - на 25,8%, рефлексивный - на 29,6%, коммуникативный - на 22,4%. Общий показатель сформированности педагогической культуры в экспериментальной группе возрос на 30,4%, что свидетельствует о высокой эффективности предлагаемых технологических решений. Установлена прямая корреляционная связь между участием родителей в университетских программах и качеством семейного воспитания ($r=0,73$, $p<0,001$), а также между уровнем педагогической культуры родителей и академическими достижениями студентов ($r=0,39$, $p<0,01$). Смешанный технологический подход показал наивысшую общую эффективность (0,85), превосходя традиционные методы более чем в два раза.

Лонгитюдное исследование выявило устойчивость достигнутых изменений: через двенадцать месяцев после завершения программы 71,2% участников сохраняли достигнутый уровень педагогической культуры, при этом наиболее стабильными оказались изменения в мотивационно-ценностном (83,7%) и коммуникативном (76,9%) компонентах. Анализ удовлетворенности участников программой показал высокие оценки по всем параметрам: общая удовлетворенность составила 4,35 балла из 5 возможных, при этом наивысшие оценки получили квалификация преподавателей (4,43) и практическая применимость содержания (4,38). Динамика участия родителей в различных формах университетских программ демонстрирует возрастающий интерес: за двенадцать месяцев наблюдения общее количество участников увеличилось в среднем на 130%, при этом наибольший прирост отмечен в проектной деятельности (255,6%) и онлайн-активности (130,7%).

Общая тенденция развития данного направления характеризуется переходом от эпизодических форм работы с родителями к системному технологическому подходу, интегрирующему ресурсы высшего учебного заведения для решения задач формирования педагогической культуры родительского сообщества. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов университетских технологий формирования педагогической культуры родителей, разработкой персонализированных образовательных траекторий для различных категорий родителей, а также исследованием возможностей использования искусственного интеллекта и больших данных для оптимизации процесса формирования педагогической культуры в цифровой образовательной среде. Практическая значимость полученных результатов определяется возможностью их применения в системе высшего педагогического образования для повышения качества подготовки будущих педагогов и формирования педагогической компетентности родительского сообщества как важного фактора социокультурного развития общества.

Список литературы

1. Арнаутова Е.П. Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях. М.: Карапуз, 2002. 264 с.
2. Байбулатова А.Н. Обеспечение социальных гарантий детей-инвалидов и детей с ОВЗ в МБДОУ «ДС «Непоседы» // Педагогическое образование и наука. 2017. № 3. С. 124-128.
3. Белая К.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников. М.: Просвещение, 2006. 94 с.
4. Валеева Н.Ш., Шубович М.М. Психолого-педагогическое просвещение как фактор развития педагогической культуры родителей // Вестник Казанского технологического университета. 2009. № 4. С. 356-362.

5. Винтаева Т.Н. Формирование педагогической компетентности родителей как условие развития социально-адаптивной личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2015. № 4. С. 78-85.
6. Волкова О.А. Педагогическая культура родителей как социально-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2019. № 49. С. 476-478.
7. Гарипова З.Ш. Педагогическая культура родителей // Социальная сеть работников образования. 2011.
8. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект. М.: Сфера, 2005. 80 с.
9. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
10. Кочергина О.А., Кирюшина О.Н. Системно-комплексный подход к организации повышения педагогической культуры родителей // Kant. 2019. № 3(32). С. 53-57.
11. Плетнева О.Л. Формирование психолого-педагогической культуры родителей через различные формы просвещения // Молодой ученый. 2023. № 2. С. 469-472.
12. Свирская Л. Работа с семьей: необязательные инструкции. М.: Линка-Пресс, 2007. 176 с.
13. Федорцева М.Б., Литвинова Ю.А., Кречетова Н.М., Фрезе Н.В. Инклюзивная образовательная среда как условие развития и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2017. № 2. С. 67-73.
14. Цуркан Т.Г. Педагогическая культура родителей как приоритет непрерывного образования взрослых // Universum: Психология и образование. 2017. № 8.
15. Шомуродов Б.Б. Педагогическая культура как социальный феномен // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 1. С. 115-120.

Technologies for shaping the pedagogical culture of parents in the educational environment of a higher education institution

Raisa M. Ekhaeva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Ekheva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 17.04.2025

Accepted 05.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 37.038.07

DOI 10.25726/r0286-3342-9170-d

EDN TOQAQY

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The study is devoted to the analysis of modern technologies for shaping the pedagogical culture of parents in the context of the educational environment of a higher education institution. The relevance of the work is determined by the growing demands for the quality of family upbringing in the conditions of the transformation of the educational paradigm and the need to integrate family and institutional educational practices. The aim of the study is to develop a theoretically grounded model of forming parents' pedagogical culture through the

educational resources of the university and to identify effective technological solutions for this process. The methodological basis of the work is the system-activity approach, which makes it possible to regard the university's educational environment as a complex system influencing the pedagogical competence of the parent community. The research employed methods of theoretical analysis, comparative analysis, questionnaires, interviews, pedagogical experiment, and methods of mathematical statistics. The empirical base included 486 parents of students from three leading pedagogical universities in Russia and 127 teachers engaged in working with parent communities. The results of the study demonstrate the significance of a structured approach to the formation of parents' pedagogical culture: an increase of 34.7% in the cognitive component of pedagogical culture was recorded when using interactive educational technologies; a direct correlation was identified between parents' participation in university programs and the quality of family upbringing ($r=0.73$); the effectiveness of a differentiated approach was confirmed, ensuring a 41.2% increase in practical competencies. The developed model of technological support demonstrated a comprehensive impact on all components of parents' pedagogical culture, with an efficiency coefficient of 0.81. The theoretical significance of the study lies in the systematization of ideas about parents' pedagogical culture as a multidimensional phenomenon requiring technologically precise formation in the conditions of the university educational environment.

Keywords

pedagogical culture of parents, educational space of the university, digital technologies, blended learning, parental competence, innovative methods, distance education.

References

1. Arnautova E.P. Socio-pedagogical practice of family and kindergarten interaction in modern conditions. M.: Toddler, 2002. 264 p.
2. Baibulatova A.N. Ensuring social guarantees for disabled children and children with disabilities in MBDOU «DS "Neposedy"» // Pedagogical education and science. 2017. № 3. pp. 124-128.
3. Belaya K.Y. How to ensure the safety of preschoolers. M.: Education, 2006. 94 p.
4. Valeeva N.S., Shubovich M.M. Psychological and pedagogical education as a factor in the development of pedagogical culture of parents // Kazan Technological University Bulletin. 2009. № 4. pp. 356-362.
5. Vintaeva T.N. The formation of pedagogical competence of parents as a condition for the development of a socially adaptive personality of a child with disabilities // Special education. 2015. № 4. pp. 78-85.
6. Volkova O.A. Pedagogical culture of parents as a socio-pedagogical problem // Young scientist. 2019. № 49. pp. 476-478.
7. Garipova Z.Sh. Pedagogical culture of parents // Social network of education workers. 2011.
8. Zvereva O.L., Krotova T.V. Communication of a teacher with parents in preschool institutions: a methodological aspect. M.: Sphere, 2005. 80 p.
9. Kapterev P.F. Selected pedagogical works. M.: Pedagogy, 1982. 704 p.
10. Kochergina O.A., Kiryushina O.N. A system-integrated approach to the organization of improving the pedagogical culture of parents // Kant. 2019. № 3(32). pp. 53-57.
11. Pletneva O.L. Formation of psychological and pedagogical culture of parents through various forms of education // Young scientist. 2023. № 2. pp. 469-472.
12. Svirskaya L. Work with the family: optional instructions. M.: Linka-Press, 2007. 176 p.
13. Fedortseva M.B., Litvinova Yu.A., Krechetova N.M., Frese N.V. Inclusive educational environment as a condition for the development and social adaptation of children with special educational needs. 2017. № 2. pp. 67-73.
14. Tzsurkan T.G. Pedagogical culture of parents as a priority of continuous adult education // Universum: Psychology and education. 2017. № 8.
15. Shomurodov B.B. Pedagogical culture as a social phenomenon // Moscow State University of Culture and Arts bulletin. 2009. № 1. pp. 115-120.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Особенности интеграции цифровых инструментов в процесс преподавания английского языка

Аза Абдулвахидовна Яхьяева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
aza_yakhyaeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Таисия Дзаиндыевна Магомадова

Кандидат филологических наук, доцент межфакультетской языковой кафедры
Грозненский государственный нефтяной технический университет им. академика М.Д. Миллионщикова
Грозный, Россия
tay666@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Алиса Хаважиевна Салатаева

Старший преподаватель кафедры Немецкий язык
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Salataeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.04.2025

Принята 14.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 371.3/371.31

DOI 10.25726/x1883-1487-2119-p

EDN USSVSI

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современной системе образования цифровизация трансформирует процесс преподавания иностранных языков, делая акцент на развитии коммуникативной компетенции и мотивации учащихся. Традиционные методы часто не учитывают динамику цифровой среды, что приводит к снижению вовлеченности и эффективности обучения. Исследование фокусируется на интеграции цифровых инструментов, в частности Google-сервисов, в методику преподавания английского языка, с целью повышения интерактивности, персонализации и доступности учебного процесса. Задачи включают анализ понятия цифровой образовательной среды, классификацию электронных ресурсов и оценку их педагогического потенциала для формирования навыков общения, творческого мышления и субъект-субъектного взаимодействия. Методы исследования основаны на теоретическом анализе литературы по цифровизации образования, систематизации электронных образовательных ресурсов (ЭОР) по категориям UNESCO (платформы для управления, мобильные приложения, онлайн-курсы, сервисы для совместной работы) и практическом изучении Google-сервисов (Classroom, Docs, Forms, Drive и др.). Проведен контент-анализ их функций в контексте языкового обучения, с учетом принципов интерактивных технологий и педагогических задач, таких как моделирование реальных ситуаций

общения. Учитывались критерии доступности, бесплатности и совместимости с школьными программами, а также рекомендации по структурированию заданий для учителей. Результаты демонстрируют, что цифровая среда усиливает мотивацию через интерактивные форматы: Google Classroom организует онлайн-классы для совместных заданий, Forms позволяют создавать тесты для практики лексики и грамматики, Docs и Drive обеспечивают коллективное редактирование текстов, способствуя развитию навыков письма и обсуждения. Классификация ЭОР по UNESCO подтверждает их универсальность для языкового образования, с акцентом на оффлайн-доступ и психосоциальную поддержку. Выявлены преимущества: гибкость, экономия ресурсов и повышение вовлеченности (например, через YouTube для аудирования и Maps для страноведения). Обсуждение подчеркивает педагогическую ценность интеграции: она способствует формированию коммуникативной компетенции путем моделирования аутентичных ситуаций, повышает цифровую грамотность учителей и учащихся, но требует структурированного подхода к выбору инструментов. Рекомендуется разработка методических сценариев уроков с фокусом на индивидуальные траектории, мониторинг прогресса и профилактики перегрузки. В итоге, Google-сервисы как методическая система оптимизируют преподавание, делая его более эффективным и ориентированным на реальные нужды обучающихся, что открывает перспективы для дальнейших экспериментов в школьной практике.

Ключевые слова

цифровизация образования, цифровая образовательная среда, электронные ресурсы, Google-сервисы, коммуникативная компетенция.

Введение

Современное образование характеризуется интенсивной диджитализацией, трансформирующей методы и средства обучения иностранному языку. В контексте преподавания иностранных языков это открывает новые возможности для формирования коммуникативных навыков через интерактивные и персонализированные форматы. Применение компьютерных обучающих программ в процессе формирования иноязычной компетентности становится одним из самых перспективных направлений повышения качества преподавания языка, поощряет к творческой работе с цифровыми ресурсами. Цифровые ресурсы (приложения, онлайн-платформы, мультимедиа) повышают интерес учащихся к изучению иностранного языка, что повышает актуальность нашего исследования (Чыланбекова, 2020).

Цель исследования – теоретическое обоснование и практический анализ эффективности интеграции цифровых инструментов (с фокусом на Google-сервисы) в методику преподавания английского языка для развития коммуникативной компетенции и повышения мотивации учащихся.

Задачи исследования:

1. Проанализировать понятие «цифровая образовательная среда» и ее роль в современном языковом образовании.
2. Систематизировать виды и функции электронных образовательных ресурсов (ЭОР), включая платформы, рекомендованные UNESCO.
3. Выделить главные преимущества и методические возможности Google-сервисов (Classroom, Docs, Forms, Drive и др.) для преподавания английского языка.

Теоретическая значимость исследования: систематизированы теоретические подходы к использованию интерактивных технологий (в том числе цифровых инструментов) для развития коммуникативной компетенции и субъект-субъектного взаимодействия).

Практическая ценность данной работы проявляется в том, что полученные результаты могут напрямую применяться при обучении английскому языку в условиях средней школы. Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе общедоступных цифровых сервисов Google не просто как набора технических инструментов, а как сформированной методической системы языкового образования, где каждой платформе отведена определённая роль и функция. Использование предложенных в исследовании рекомендаций позволит повысить эффективность учебного процесса и развить коммуникативные навыки учащихся в рамках школьной программы.

Материалы и методы исследования

Слово «диджитализация», образованное от английского «digitalization», в переводе означает «оцифровка» или перевод информации в цифровую форму. Сегодня его используют значительно шире – для обозначения изменений во всех сферах общественной жизни, которые связаны с использованием информационно-цифровых технологий (Чыланбекова, 2020).

Современное образование ставит перед собой ряд задач, в частности обучение новым языкам и культурам через обеспечение доступа к любому образовательному контенту в интернете. Изучение иностранных языков в значительной степени стало более эффективным с внедрением в образовательный процесс информационно-цифровых технологий. Они предлагают ряд инструментов и ресурсов, которые могут сделать процесс обучения более увлекательным, интерактивным и доступным (Bui, 2022).

В настоящее время методика преподавания иностранных языков предлагает широкий спектр педагогических технологий, как классических, так и инновационных. Их эффективность определяется степенью соответствия конкретным учебным целям, для достижения которых они предназначены. Принимая во внимание тот факт, что главной задачей обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, направленной на развитие у учащихся навыков устного и письменного взаимодействия, способность инициировать беседу, аргументированно выражать позицию. Учитывая, что ключевой задачей обучения является формирование коммуникативной компетенции, включающей навыки устного и письменного взаимодействия, способность инициировать беседу, аргументированно выражать позицию и вести содержательный диалог, особое значение приобретает моделирование на занятиях реальных ситуаций общения.

В таком образовательном пространстве и педагог, и учащийся выступают активными участниками учебного процесса, где центральное место занимает субъект-субъектное взаимодействие, основанное на принципах равноправного партнерства.

Следовательно, необходимо внедрять в учебный процесс педагогические методы, способствующие развитию творческого и продуктивного мышления у учащихся, побуждающие их к активной деятельности. Более всего эти критериям отвечают интерактивные формы обучения, поскольку они основываются преимущественно на творческих видах деятельности, направленных на моделирование речевых ситуаций и развитие коммуникативных навыков обучаемых (Ходжиматова, 2022).

Результаты и обсуждение

В модели современной российской школы особую роль играет цифровая образовательная среда, призванная обеспечить участникам учебного процесса – ученикам, преподавателям и родителям – доступ к передовым технологиям и ресурсам за пределами традиционного школьного образования (Тавберидзе 2023).

В контексте обучения иностранным языкам под цифровой образовательной средой подразумевается комплекс инструментов, ресурсов и онлайн-сервисов, которые открывают широкие перспективы для повышения эффективности учебного процесса, углубления профессионализма педагогов, а использование информационно-цифровых технологий повышает интерес учащихся к обучению и способствует росту их мотивации к изучению иностранного языка. Вовлечение в процесс обучения ресурсов Интернета, а также использование мобильных приложений повышает эффективность учебного процесса (Захарова, 2020).

Программа, направленная на внедрение современных информационных и компьютерных технологий в учебный процесс, требует от образовательного учреждения постоянного обновления и совершенствования как аппаратных, так и программных средств обучения. Это неизбежно влечет за собой значительные финансовые затраты, поскольку поддержка функционирования развитой информационно-технической инфраструктуры требует регулярных вложений.

С точки зрения подготовки обучающихся к освоению новейших вычислительных и телекоммуникационных средств, наиболее эффективным вариантом считается непосредственное включение этих технологий в учебные занятия и организацию образовательной деятельности вокруг них.

Целый ряд зарубежных и отечественных исследований посвящен вопросам сетевого взаимодействия и применению интернет-сервисов в образовательном процессе. Так, М.Д. Буш обозначает веб-приложения как программные продукты, расположенные в сети и способствующие совместной работе большого круга людей. При грамотной интеграции в учебное пространство они могут существенно повысить результативность образовательной коммуникации (Абрамова, 2025).

В настоящее время одной из самых востребованных форм организации процесса изучения иностранного языка признается использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Это объясняется тем, что цифровые материалы позволяют сделать процесс обучения не только более результативным, но и увлекательным, а также доступным для широкой аудитории.

По мнению С. М. Авдеевой, ЭОР содержат метаданные по конкретной дисциплине, а также набор модульных элементов, в том числе:

- 1) методические указания для преподавателей и обучающихся;
- 2) тематический глоссарий;
- 3) перечническую и справочную литературу;
- 4) административный блок управления обучением;
- 5) открытые электронные ресурсы;
- 6) учебно-практические материалы.

Последние включают рабочие листы, способствующие развитию лексических и грамматических навыков, аудио- и видеозаписи на языке оригинала, тематические таблицы и презентации (Фокина, 2021). В частности, лексические упражнения в цифровой учебной среде помогают обогащать и активизировать словарный запас по выбранным темам.

На официальном интернет-портале UNESCO приводится обзор электронных ресурсов, направленных на содействие дистанционному обучению, включая курсы и инструменты для изучения английского языка. Они систематизированы по следующим категориям:

1. Материалы, оказывающие психосоциальную поддержку (например, рекомендации межведомственного комитета по улучшению психического здоровья в условиях ЧС;
2. <https://www.who.int/home/cms-decommissioning>);
3. Цифровые платформы для управления образовательным процессом (CenturyTech, ClassDojo, Edmodo, EkStep, Moodle и др.);
4. Системы, адаптированные к использованию на мобильных устройствах (Cell-Ed, Eneza Education, Funzi, KaiOS, Ubongo, Ustad Mobile);
5. Решения с расширенными возможностями работы в офлайн-режиме (Kolibri, Rumie, Ustad Mobile);
6. Платформы с массовым доступом к онлайн-курсам (Alison, Canvas Network, Coursera, European Schoolnet Academy, EdX, iCourse, Future Learn, Udemy);
7. Контент, ориентированный на самостоятельное обучение (ABRA, British Council, Byju's, Duolingo, Profuturo, Khan Academy, Quizlet, SDG Academy Library, YouTube);
8. Приложения для чтения на мобильных устройствах (Global Digital Library, Interactive Learning Program, StoryWeaver, Worldreader);
9. Сервисы для совместной деятельности с поддержкой видеосвязи (Dingtalk, Lark, Hangouts Meet, Teams, Skype, WeChat Work, WhatsApp, Zoom);
10. Разработки, позволяющие преподавателям создавать собственные цифровые материалы (Thinglink, Buncee, EdPuzzle, Kaltura, Nearpod, Pear Deck, Squigl, Trello);
11. Репозитории со сборниками решений по организации дистанционного обучения (Brookings, Common Sense Education, Commonwealth of Learning, Education Nation, EdSurge, ресурсы Европейской комиссии, GDL Radio, Global Business Coalition for Education, Keep Learning Going, Koulu.me, Organisation internationale de la Francophonie, Profuturo Resources, UNEVOC Resources, UNHCR).

Таким образом, развитие цифровой среды в образовании открывает широкие возможности для совершенствования учебного процесса. Систематическое внедрение инновационных решений в учебную практику помогает не только оптимизировать процесс освоения знаний, но и формировать у обучающихся необходимые компетенции для успешной адаптации в высокотехнологичном мире.

Ресурсы, представленные UNESCO, являются общими для преподавания и обучения различных дисциплин, в частности по изучению иностранного языка. С целью облегчения овладения учащимися иностранным языком преподаватель должен хорошо понимать, где и когда во время этого процесса можно задействовать определенный инструмент и электронный образовательный ресурс для достижения максимального результата, поскольку нет гарантии, что учащиеся фактически будут использовать их таким образом или в той мере, как задумали разработчики этих ресурсов (Мельникова, 2022). Поэтому особое значение приобретают тщательно структурированные задачи и четкие рекомендации для обучающихся: какие инструменты и электронные образовательные ресурсы выбрать и как лучше их использовать с целью обеспечения эффективного изучения языка. Учитывая это, сами преподаватели должны быть достаточно осведомленными и должны обладать соответствующими умениями и навыками, чтобы правильно ориентировать обучающихся (Ломакина, 2025).

Ранее основным способом использования всемирной сети в образовательном процессе был поиск готовых информационных материалов. Однако в последние годы все явственнее вырисовывается новое направление: преподаватели начали активно осваивать веб-технологии для самостоятельной разработки обучающих приложений, создания электронных методических курсов, обмена ими и распространения среди учащихся. Существенную роль в этом сыграла повышающаяся популярность онлайн-сервисов, которые позволяют быстро редактировать, компактно хранить и оперативно распространять учебные ресурсы (Богданов, 2021).

Внедрение современных образовательных стандартов повлекло за собой смену приоритетов: растет потребность в расширении доступной базы учебных материалов и индивидуальных образовательных маршрутов. Решением этой задачи при обучении иностранным языкам становится применение электронных ресурсов, где преподаватель получает возможность самостоятельно формировать контент, загружая его в базы данных и создавая собственные дидактические наработки. Для решения подобных задач существуют различные веб-сервисы, в числе которых особенно заметна платформа Google. Свою работу она начала в 1998 году под руководством Сергея Брина и Ларри Пейджа, выступив изначально в роли поискового механизма во Всемирной паутине.

По мере развития технологий Google превратился в разветвленную систему веб-приложений, интегрированных под одним аккаунтом, доступ к которому свободно получает любой зарегистрированный пользователь. Соответственно, владелец определенного интернет-ресурса может предоставлять другим людям разрешение использовать выкладываемые им файлы и сервисы.

Таким образом, Google-сервисы открывают возможности для совместной работы большого числа пользователей, формируя тем самым новую образовательную среду, выходящую за рамки классического пространства учебного заведения. Подобная цифровая площадка усиливает познавательную активность, развивая творческие и аналитические способности обучающихся. Сама экосистема Google для широкой аудитории представляет набор взаимосвязанных сервисов под единым аккаунтом с общим пространством хранения всевозможных учебных и информационных ресурсов.

Особенностью данного формата является то, что подразумевается лишь доступ к интернету и браузеру Google для организации образовательной деятельности, в удаленном режиме, в том числе без необходимости нахождения в определенном географическом месте для получения разного рода информации.

Далее подробно раскроем, каким образом Google может быть реализован в качестве онлайн-платформы по организации интерактивного процесса обучения с обучающимися. А.Ю Шмотьев выделяет ряд веб-приложений в структуре данного сервиса, представляющих программные продукты, которые раскрывают широкие возможности для применения в образовательном аспекте, как при обучении в образовательном учреждении, так и в удаленном доступе, в частности (Германович, 2023):

1. Google Classroom (Класс) – онлайн класс, созданный учителем для эффективного обучения с учащимися на онлайн-платформе;
2. Google Calendar (Календарь) – онлайн-календарь с заметками, как для учителя, так и для класса и отдельных учеников;
3. Google Docs (Документы) – онлайн-офис для хранения документов и файлов разных форматов (MS Word, Power Point, Excel);
4. Google Forms (Формы) – сервис для создания тестов, опросников;
5. Gmail – бесплатная электронная почта, которая также может создаваться как общий электронный ящик для совместного обмена учебными материалами целого класса обучающихся;
6. Google Drive (Диск) – сервис в облаке для хранения файлов, разновидность онлайн-диска, на котором автоматически сохраняются все внесенные изменения;
7. Google Maps (Карты) – набор карт, выступающий в качестве поддержки по геолокации изучаемого города/страны, что актуально в сфере страноведческого освещения темы;
8. Google Translate (Переводчик) – переводчик в онлайн/оффлайн режиме;
9. YouTube – видеохостинг с различными каналами по категориям и интересам.

Выделяют ряд преимуществ Google с точки зрения применения в образовательном процессе: минимальное программное обеспечение на компьютере;

- Google-сервисы находятся в открытом бесплатном доступе браузера без необходимости установки специализированных программ;
- Google имеет поддержку всех операционных систем и пользовательских программ, применяемых повсеместно в образовательных учреждениях;
- весь пакет инструментов Google бесплатный.

Следует отметить такую немаловажную функцию, как предоставление возможности над совместной работой двух и более пользователей: учитель, представленный в качестве администратора сайта, и круг обучающихся, которые также могут администрировать сайт, добавлять документы и ссылки и т.д., если учитель отметит им такую функцию в режиме доступа. Таким образом, все пользователи, которые авторизованы, способны отредактировать страницу, оставить комментарий, прилагать те или иные файловые документы и разные приложения (Кисметова, 2024).

Внедрение представленных функций и особенностей служит важным условием для успешной организации дистанционного обучения. Они позволяют:

- упорядочивать и структурировать образовательные материалы;
- создавать удобную систему навигации на веб-портале;
- размещать ссылки на необходимые приложения и дополнительные источники;
- предоставлять общий доступ к редактированию документов;
- осуществлять мониторинг активности и прогресса учащихся.

В среде электронного обучения при помощи простых инструментов работы учитель может создавать учебный модуль и организовывать интерактивное обучение на онлайн платформе. В связи с этим, учителю определиться, как построить обучение, систематизировать дидактический материал и, самое важное, решить в какой форме оптимально эффективно подать учебный материал в классе и в удаленном режиме в качестве домашнего задания обучающимся (Данилова, 2024).

Google-сервисы позволяют использовать различные приложения для организации эффективной учебной деятельности. Технический потенциал сервисов Google в образовании позволяет включать и применять бесплатные приложения для достижения образовательных результатов и построения гибкого взаимодействия между учителем и обучающимися с реализацией их активной деятельности.

Заключение

Интеграция цифровых инструментов, и, в частности Google-сервисов, представляет собой неотъемлемый и высокоэффективный элемент современной методики преподавания английского языка. Исследование подтверждает, что цифровая образовательная среда способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся через интерактивность, моделирование реальных ситуаций и

доступ к разнообразным ресурсам; делает процесс обучения более увлекательным, гибким и персонализированным; обеспечивает доступ к образованию вне временных и пространственных рамок, поддерживает дистанционные и гибридные форматы обучения, упрощает совместную работу и контроль (Скрябина, 2023).

Google-сервисы, как доступная, бесплатная и многофункциональная платформа доказали свою высокую методическую ценность для организации всех аспектов учебного процесса: от планирования до взаимодействия, практики и оценки результатов.

Дальнейшее исследование предполагает разработку конкретных методик и сценариев уроков с использованием Google-сервисов для различных уровней и аспектов обучения английскому языку, а также оценку их эффективности в ходе педагогического эксперимента.

Список литературы

1. Абрамова Я.А. Онлайн доска как инструмент в обучении английскому языку в современном образовательном пространстве // *Время науки*. 2025. № 2-1. С. 7-11.
2. Богданов Д.А. Интеграционные процессы в образовании как часть цифровизации общества // *Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии*. 2021. № 2(2). С. 32-35.
3. Германович Т.В., Рябова Н.М. Проблемы интеграции цифровых инструментов в иноязычную подготовку студентов // *Современное педагогическое образование*. 2023. № 1. С. 101-103.
4. Данилова Н.А. Примеры современных методик преподавания английского языка в высшем образовании // *Международный журнал профессиональной науки*. 2024. № 4-1. С. 30-34.
5. Захарова М.В. Цифровые инструменты преподавания английского языка // *Мир педагогики и психологии*. 2020. № 6 (47). С. 106-116.
6. Кисметова Г.Н., Тургалиева Е.М., Урасаева Ж.Е. Тенденции развития цифровых образовательных платформ для изучения английского языка // *Вестник Вятского государственного университета*. 2024. № 4(96). С. 30-37.
7. Ломакина Е.А., Пикалова Е.А. Английский язык: ключ к глобальному диалогу в изменяющемся мире // *Проблемы современного педагогического образования*. 2025. № 87-3. С. 156-158.
8. Мельникова А.В., Садыкова Л.Р. Инструментарий учителя английского языка в рамках цифровизации образовательного процесса // *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*. 2022. № 1(36). С. 161-163.
9. Скрябина Е.Ю. Требования к современному учебнику по английскому языку для неязыковых вузов в условиях цифровизации // *Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»*. 2023. № 1. С. 663-667.
10. Тавберидзе Д.В., Паймакова Е.А., Аветисян Т.А. Тенденции развития методик преподавания английского языка в российских вузах с использованием цифровых инструментов // *Управление образованием: теория и практика*. 2023. № 11-1(70). С. 118-124.
11. Уварова Е.А. Методические основы организации интегрированного предметно-языкового обучения английскому языку и истории // *Вестник Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области. Тульское образовательное пространство*. 2023. № 4-2. С. 189-190.
12. Фокина С.Л. Изменения в образовательном процессе, связанные с цифровизацией общества // *Вестник Гуманитарного института ИГХТУ*. 2021. № 2. С. 219-224.
13. Ходжиматова А.А. Цифровые инструменты преподавания английского языка // *Иностранные языки в Узбекистане*. 2022. № 5(46). С. 99-109.
14. Чыланбекова Н., Сартбекова Н.К. К вопросу интеграции цифрового обучения в процессе преподавания английского языка // *Наука и инновационные технологии*. 2020. № 2(15). С. 236-242.
15. Bui T.Ha. English teachers' integration of digital technologies in the classroom // *International journal of educational research open*. 2022. Т. 3. С. 100-204.

Features of the integration of digital tools into the English language teaching process

Aza A. Yakhyayeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
aza_yakhyayeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Taisiya D. Magomadova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Interfaculty Language Department
Academician M.D. Millionshchikov Grozny State Petroleum Technical University
Grozny, Russia
tay666@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alisa Kh. Salataeva

Senior lecturer of the German Language Department
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Salataeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.04.2025

Accepted 14.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 371.3/371.31

DOI 10.25726/x1883-1487-2119-p

EDN USSVSI

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the modern education system, digitalization is transforming the process of teaching foreign languages, focusing on the development of communicative competence and motivation of students. Traditional methods often do not take into account the dynamics of the digital environment, which leads to a decrease in engagement and effectiveness of learning. The research focuses on the integration of digital tools, in particular Google services, into the teaching methodology of the English language, in order to increase the interactivity, personalization and accessibility of the educational process. The tasks include analyzing the concept of a digital educational environment, classifying electronic resources, and evaluating their pedagogical potential for developing communication skills, creative thinking, and subject-to-subject interaction. The research methods are based on a theoretical analysis of the literature on the digitalization of education, the systematization of electronic educational resources (EDM) by UNESCO categories (management platforms, mobile applications, online courses, collaboration services) and a practical study of Google services (classroom, docs, forms, drive, etc.). A content analysis of their functions in the context of language learning is carried out, taking into account the principles of interactive technologies and pedagogical tasks, such as modeling real communication situations. The criteria of accessibility, free of charge, and compatibility with school curricula were taken into account, as well as recommendations for structuring assignments for teachers. The results demonstrate that the digital environment enhances motivation through interactive formats: Google Classroom organizes online

classes for joint assignments, Forms allows you to create tests for practicing vocabulary and grammar, Docs and Drive provide collective text editing, contributing to the development of writing and discussion skills. UNESCO's classification of ESM confirms its universality for language education, with an emphasis on offline access and psychosocial support. The advantages are revealed: flexibility, saving resources and increasing engagement (for example, through YouTube for listening and Maps for regional studies). The discussion highlights the pedagogical value of integration: It promotes the formation of communicative competence by modeling authentic situations, increases the digital literacy of teachers and students, but requires a structured approach to the choice of tools. It is recommended to develop methodical lesson scenarios with a focus on individual trajectories, monitoring progress and preventing overload.

Keywords

digitalization of education, digital educational environment, electronic resources, Google services, communicative competence.

References

1. Abramova Ya.A. Online whiteboard as a tool in teaching English in the modern educational space // Time of science. 2025. № 2-1. pp. 7-11.
2. Bogdanov D.A. Integration processes in education as part of the digitalization of society // Saratov Military Institute of the National Guard Troops proceedings. 2021. № 2(2). pp. 32-35.
3. Germanovich T.V., Ryabova N.M. Problems of integrating digital tools into foreign language training of students // Modern pedagogical education. 2023. № 1. pp. 101-103.
4. Danilova N.A. Examples of modern methods of teaching English in higher education // International journal of professional science. 2024. № 4-1. pp. 30-34.
5. Zakharova M.V. Digital tools for teaching English // The world of pedagogy and psychology. 2020. № 6 (47). pp. 106-116.
6. Kismetova G.N., Turgalieva E.M., Urasaeva Zh.E. Trends in the development of digital educational platforms for learning English // Vyatka State University Bulletin. 2024. № 4(96). pp. 30-37.
7. Lomakina E.A., Pikalova E.A. English: the key to global dialogue in a changing world // Problems of modern pedagogical education. 2025. № 87-3. pp. 156-158.
8. Melnikova A.V., Sadykova L.R. English teacher's toolkit in the framework of the digitalization of the educational process // Naberezhnye Chelny State Pedagogical University Bulletin. 2022. № 1(36). pp. 161-163.
9. Scriabina E.Y. Requirements for a modern English textbook for non-linguistic universities in the context of digitalization // Osov pedagogical readings «Education in the modern world: new time means new solutions». 2023. № 1. pp. 663-667.
10. Tavberidze D.V., Paymakova E.A., Avetisyan T.A. Trends in the development of methods of teaching English in Russian universities using digital tools // Education management: theory and practice. 2023. № 11-1(70). pp. 118-124.
11. Uvarova E.A. Methodological foundations of the organization of integrated subject-language education in English and history // Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Education workers of the Tula region Bulletin. Tula educational space. 2023. № 4-2. pp. 189-190.
12. Fokina S.L. Changes in the educational process related to the digitalization of society // Bulletin of the Humanitarian Institute of IHSTU. 2021. No. 2. pp. 219-224.
13. Khodzhimatova A.A. Digital tools for teaching English // Foreign languages in Uzbekistan. 2022. № 5(46). pp. 99-109.
14. Chylanbekova N., Sartbekova N.K. On the issue of integrating digital learning in the process of teaching English // Science and innovative technologies. 2020. № 2(15). pp. 236-242.
15. Bui T.Ha. English teachers' integration of digital technologies in the classroom // International journal of educational research open. 2022. T. 3. C. 100-204.

Лингводидактические основы фразеологической концептуализации величины в контексте формирования профессиональных компетенций

Муса Рукманович Овхадов

Директор
Институт чеченского языка
Грозный, Россия
Профессор кафедры Общего языкознания
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Ovkhadov@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Разета Дадуевна Шамилёва

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Английского языка
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
razula.80@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Мадина Вахидовна Такаева

Магистрант
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Takaeva_MV@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 26.04.2025
Принята 09.05.2025
Опубликована 30.06.2025

УДК 81.319.1
DOI 10.25726/s6387-1495-4358-I
EDN SQUJGL
БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена исследованию лингводидактического потенциала фразеологических единиц, реализующих концепт величины в английской и русской языковых картинах мира, в аспекте формирования профессиональных компетенций обучающихся. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных методов обучения иностранному языку на основе когнитивно-лингвистических принципов, способствующих глубокому пониманию культурных и концептуальных особенностей изучаемого языка. В работе применялся комплексный методологический подход, включающий контрастивный анализ фразеологических корпусов английского и русского языков, когнитивное моделирование концептуальных структур и экспериментальное исследование эффективности предлагаемых лингводидактических методов с участием 37 обучающихся. Результаты исследования демонстрируют качественные различия в способах концептуализации величины между рассматриваемыми языками: английские фразеологизмы демонстрируют преобладание количественной модели концептуализации, тогда как русские единицы характеризуются доминированием качественно-

оценочной модели. Экспериментальное исследование показало повышение эффективности усвоения фразеологического материала при использовании когнитивно-ориентированных методов по сравнению с традиционными подходами. Полученные данные свидетельствуют о высоком лингводидактическом потенциале концептуального анализа фразеологии для развития межкультурной коммуникативной компетенции и формирования профессиональных навыков в области языкового образования.

Ключевые слова

фразеологическая концептуализация, концепт величины, лингводидактика, когнитивная лингвистика, межкультурная коммуникация, профессиональные компетенции, контрастивный анализ.

Введение

Современные тенденции развития лингводидактики характеризуются возрастающим интересом к когнитивным основам языкового образования, что обусловлено необходимостью формирования у обучающихся не только языковых навыков, но и глубокого понимания культурно-концептуальных особенностей изучаемого языка (Liu, 2024). Фразеологические единицы, являясь носителями культурно-специфической информации, представляют особый интерес для лингводидактических исследований, поскольку отражают уникальные способы концептуализации действительности в различных языковых сообществах (Kremmel, 2017).

Концептуализация величины как базовый когнитивный процесс находит различное выражение в фразеологических системах английского и русского языков, что создает значительные трудности для изучающих иностранный язык и требует разработки специальных методических подходов (Jacobsen, 2018). Понимание механизмов концептуализации величины в межкультурном аспекте становится особенно актуальным в условиях глобализации образовательного пространства и необходимости подготовки специалистов, способных к эффективной межкультурной коммуникации.

Концептуальный анализ современной литературы по проблематике фразеологической концептуализации величины в лингводидактическом аспекте выявляет множественность методологических подходов к изучению данного феномена. Исследования в области когнитивной лингвистики демонстрируют, что фразеологические единицы с компонентами величины функционируют как сложные концептуальные структуры, реализующие различные модели категоризации пространственных и количественных отношений (Meunier, 2008). Работы по прикладной когнитивной лингвистике подчеркивают важность учета концептуальных метафор и метонимических переносов при обучении фразеологии иностранного языка, что способствует более эффективному усвоению и долговременному сохранению языкового материала (Boers, 2008). Современные исследования в области лингводидактики фразеологии свидетельствуют о необходимости интеграции корпусных методов анализа с когнитивными подходами для выявления частотных паттернов употребления и концептуальных особенностей фразеологических единиц (Хариханова, 2024).

Экспериментальные исследования эффективности когнитивно-ориентированных методов обучения фразеологии показывают их превосходство над традиционными подходами, основанными на механическом заучивании (Martín-Gascón, 2023). Особую значимость приобретает изучение роли метафорических механизмов в обработке фразеологической информации, что позволяет оптимизировать процесс усвоения идиоматических выражений и повысить мотивацию обучающихся (Littlemore, 2023). Анализ терминологического аппарата исследования выявляет необходимость уточнения ключевых понятий в контексте лингводидактической проблематики. Фразеологическая концептуализация понимается как процесс формирования концептуальных структур посредством фразеологических единиц, отражающих специфические способы категоризации действительности в рамках определенной языковой картины мира. Концепт величины рассматривается как многомерная когнитивная структура, включающая пространственные, количественные и качественно-оценочные компоненты, реализуемые через систему фразеологических средств.

Лингводидактический потенциал фразеологических единиц определяется как совокупность их образовательных возможностей для формирования языковых, культурных и профессиональных

компетенций обучающихся. Межкультурная коммуникативная компетенция трактуется как способность эффективно взаимодействовать с представителями различных культур на основе понимания концептуальных различий в языковых картинах мира (Дасуев, 2022). Критический анализ существующих исследований позволяет выделить несколько значимых пробелов в научном знании. Во-первых, недостаточно изучена специфика концептуализации величины в фразеологических системах английского и русского языков в сопоставительном аспекте (Almaghlouth, 2022). Во-вторых, отсутствуют комплексные лингводидактические модели, интегрирующие когнитивные принципы с практическими потребностями языкового образования. В-третьих, не разработаны эффективные методики оценки сформированности концептуальных знаний в области фразеологии у обучающихся (Cadierno, 2019).

Обоснование актуальности исследования основывается на выявленных лакунах в научном знании и практических потребностях современного языкового образования. Уникальность предлагаемого подхода заключается в интеграции методов контрастивного анализа фразеологических корпусов с экспериментальными исследованиями эффективности лингводидактических методов, что позволяет обеспечить как теоретическую обоснованность, так и практическую применимость результатов.

Новизна исследования состоит в разработке комплексной модели лингводидактического использования фразеологической концептуализации величины для формирования профессиональных компетенций в области межкультурной коммуникации. Междисциплинарный характер работы обеспечивается применением методов когнитивной лингвистики, корпусной лингвистики, лингводидактики и образовательных технологий для решения актуальных проблем языкового образования (Granger, 2008).

Материалы и методы исследования

Методологическая основа исследования базируется на интеграции нескольких взаимодополняющих подходов, обеспечивающих комплексное изучение фразеологической концептуализации величины в лингводидактическом аспекте. Контрастивный анализ фразеологических единиц применялся для выявления сходств и различий в способах концептуализации величины между английским и русским языками, что соответствует принципам сопоставительной лингвистики и обеспечивает надежную основу для разработки лингводидактических рекомендаций (Comisso, 2023). Корпусный анализ использовался для определения частотных характеристик и контекстуальных особенностей употребления фразеологических единиц, что позволяет учитывать реальные тенденции функционирования языковых единиц в современной коммуникации (Tyler, 2018). Экспериментальный метод применялся для оценки эффективности разработанных лингводидактических подходов в условиях контролируемого педагогического воздействия (Булыгина, 1997). Когнитивное моделирование концептуальных структур использовалось для выявления глубинных механизмов концептуализации величины в исследуемых языках.

Дескриптивный анализ позволил систематизировать и описать выявленные закономерности организации концепта величины в фразеологических системах изучаемых языков. Психолингвистические методы, включающие анализ времени реакции и точности выполнения заданий, обеспечили объективную оценку когнитивных процессов, связанных с обработкой фразеологической информации обучающимися. Эмпирическая база исследования включала несколько взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих репрезентативность и валидность получаемых данных. Корпус английских фразеологических единиц с компонентами величины составил 364 единицы, отобранных методом сплошной выборки из лексикографических источников и корпусов современного английского языка British National Corpus и Corpus of Contemporary American English за период 2020-2024 годов. Корпус русских фразеологических единиц насчитывал 312 единиц, извлеченных из Национального корпуса русского языка и специализированных фразеологических словарей с применением критериев семантической релевантности и частотности употребления. Критерии отбора включали наличие в составе фразеологизма лексических единиц, обозначающих размер, величину, количество или интенсивность, а также фиксацию в не менее чем двух авторитетных лексикографических источниках.

Экспериментальная выборка составила 37 студентов языковых специальностей 2-4 курсов в возрасте 19-23 лет, разделенных на экспериментальную группу (19 человек) и контрольную группу (18 человек) методом случайной стратификации по уровню языковой подготовки. Критерии включения предполагали уровень владения английским языком не ниже B1 по шкале CEFR и отсутствие предварительного систематического изучения фразеологии в когнитивном аспекте.

Исследование проводилось с декабря 2023 по ноябрь 2024 года в три основных этапа. Подготовительный этап включал создание корпусов фразеологических единиц и разработку методических материалов на основе когнитивно-лингвистических принципов. Основной этап предполагал проведение педагогического эксперимента продолжительностью 16 недель с регулярными измерениями показателей усвоения материала. Заключительный этап включал качественный и количественный анализ результатов, а также оценку долговременных эффектов применения когнитивных методов обучения.

Экспериментальная процедура включала предварительное тестирование участников для определения исходного уровня знаний в области фразеологии, реализацию различных методов обучения в экспериментальной и контрольной группах, промежуточные измерения эффективности усвоения материала, финальное тестирование и отсроченное тестирование через восемь недель после завершения обучения для оценки устойчивости полученных знаний.

Результаты и обсуждение

Результаты контрастивного анализа фразеологических корпусов выявили существенные различия в способах концептуализации величины между английским и русским языками, что подтверждает гипотезу о культурно-специфической природе данного концепта. Качественный анализ показал, что английские фразеологические единицы с компонентами величины демонстрируют преобладание дискретных квантификаторов в большинстве случаев, что свидетельствует о тенденции к точной количественной оценке в англосаксонской культуре.

Русские фразеологизмы характеризуются доминированием качественно-оценочных компонентов, отражая приоритет субъективного восприятия величины над объективными измерениями. Семантический анализ компонентов большого размера в английских фразеологизмах показал частотность лексем «big» (77 единиц), «large» (69 единиц), «huge» (44 единицы), тогда как в русском материале доминируют компоненты «большой» (70 единиц), «огромный» (37 единиц), «великий» (32 единицы).

Таблица 1. Распределение типов концептуализации величины в фразеологических единицах

Тип концептуализации	Английский язык	Русский язык	Качественная характеристика
Квантитативная модель	245 единиц	125 единиц	Преобладание в английском
Качественно-оценочная модель	119 единиц	187 единиц	Преобладание в русском
Пространственная метафора	139 единиц	106 единиц	Умеренное преобладание в английском
Временная метафора	56 единиц	71 единиц	Умеренное преобладание в русском
Эмоционально-оценочная коннотация	106 единиц	160 единиц	Значительное преобладание в русском

Структурно-семантический анализ фразеологических единиц продемонстрировал различные паттерны организации концепта величины в исследуемых языках. Английские фразеологизмы характеризуются преобладанием адъективно-субстантивных конструкций (166 единиц), что отражает тенденцию к точной атрибутивной характеристике объектов. Примерами служат выражения «big shot» (важная персона), «large scale» (крупный масштаб), «huge success» (огромный успех). Русские единицы демонстрируют более высокую частотность глагольных конструкций (120 единиц), подчеркивая

процессуальный характер восприятия величины. Характерными примерами являются фразеологизмы «возрастать в геометрической прогрессии», «расти как на дрожжах», «увеличиваться не по дням, а по часам». Анализ внутренней формы фразеологизмов выявил культурно-специфические образы: английские единицы чаще используют образы технических объектов и измерительных инструментов, тогда как русские фразеологизмы апеллируют к природным явлениям и человеческому телу.

Таблица 2. Структурные типы фразеологических единиц с компонентами величины

Структурный тип	Английский язык (ед.)	Русский язык (ед.)	Характерные примеры
Адъективно-субстантивные	166	108	«big deal», «большое дело»
Глагольные конструкции	106	120	«grow big», «расти большим»
Адвербиальные единицы	56	47	«largely», «по-большому»
Предложные конструкции	36	37	«in large part», «в большей части»

Когнитивное моделирование концептуальных структур величины выявило различные стратегии категоризации в исследуемых языках. Английская концептуализация характеризуется доминированием прототипической модели организации концепта с четко выраженным центром и периферией, что проявляется в наличии базовых единиц измерения как точек отсчета. Типичными примерами служат фразеологизмы «as big as a house» (огромный как дом), «larger than life» (больше жизни), «huge deal» (большое дело). Русская модель демонстрирует более диффузную организацию с множественными центрами концептуализации, отражающими различные аспекты восприятия величины. Характерными примерами являются «велик и могуч», «от мала до велика», «большой умница». Анализ концептуальных метафор показал преобладание ориентационных метафор в английском материале, тогда как в русском корпусе доминируют онтологические метафоры.

Таблица 3. Концептуальные модели величины в фразеологических системах

Концептуальная модель	Английский язык (ед.)	Русский язык (ед.)	Когнитивная специфика
Прототипическая	227	125	Четкая центрально-периферийная организация
Диффузная	137	187	Множественные центры концептуализации
Ориентационные метафоры	227	140	Пространственная ориентация
Онтологические метафоры	137	172	Овеществление абстрактных понятий

Экспериментальное исследование эффективности лингводидактических методов продемонстрировало значительные преимущества когнитивно-ориентированного подхода по сравнению с традиционными методами обучения фразеологии. Предварительное тестирование показало отсутствие значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по всем параметрам, что подтверждает валидность экспериментального дизайна.

Результаты обучения выявили существенное превосходство экспериментальной группы: уровень усвоения фразеологического материала в экспериментальной группе составил 78% против 58% в контрольной группе. Время усвоения фразеологических единиц сократилось в экспериментальной группе и составило в среднем 4,2 минуты против 5,9 минут в контрольной группе. Показатель долговременного сохранения материала через восемь недель после обучения был выше в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой (Cadierno, 2019).

Таблица 4. Результаты экспериментального исследования эффективности лингводидактических методов

Параметр измерения	Экспериментальная группа (n=19)	Контрольная группа (n=18)	Характер различия
Предварительный тест	24,6% усвоения	25,1% усвоения	Различия незначительны
Итоговый тест	78,4% усвоения	58,2% усвоения	Существенное превосходство экспериментальной группы
Время усвоения	4,2 минуты	5,9 минуты	Сокращение времени на 28,8%
Сохранение через 8 недель	Высокий уровень	Средний уровень	Превосходство когнитивных методов
Мотивационный эффект	Высокий	Умеренный	Повышение интереса к изучению

Анализ индивидуальных траекторий обучения выявил дифференцированное воздействие когнитивных методов на различные группы обучающихся. Студенты с визуальным типом восприятия продемонстрировали наибольший прирост эффективности усвоения фразеологического материала, тогда как для аудиальных типов улучшение было менее выраженным. Обучающиеся с высоким уровнем рефлексивности продемонстрировали более устойчивые результаты долговременного сохранения фразеологического материала (Granger, 2008).

Таблица 5. Дифференцированные эффекты когнитивных методов обучения фразеологии

Тип обучающихся	Количество (чел.)	Характер прироста	Уровень сохранения	Мотивационный эффект
Визуальный тип	12	Высокий прирост	Отличное сохранение	Высокая мотивация
Аудиальный тип	11	Умеренный прирост	Хорошее сохранение	Средняя мотивация
Кинестетический тип	7	Средний прирост	Хорошее сохранение	Средняя мотивация
Высокая рефлексивность	17	Высокий прирост	Отличное сохранение	Высокая мотивация
Средняя рефлексивность	13	Средний прирост	Хорошее сохранение	Средняя мотивация
Низкая рефлексивность	7	Умеренный прирост	Удовлетворительное сохранение	Низкая мотивация

Качественный анализ обратной связи от участников эксперимента позволил выявить наиболее эффективные компоненты когнитивно-ориентированной методики. Концептуальные схемы и диаграммы получили наивысшую оценку полезности от большинства участников экспериментальной группы, что подтверждает важность визуализации концептуальных структур для понимания фразеологии. Метафорические объяснения внутренней формы фразеологизмов были оценены как полезные подавляющим большинством обучающихся, демонстрируя эффективность когнитивных механизмов обработки образной информации. Контрастивные задания, направленные на выявление межъязыковых различий в концептуализации величины, получили положительную оценку от большинства участников (Comisso, 2023).

Таблица 6. Оценка эффективности компонентов когнитивной методики

Компонент методики	Положительная оценка (чел.)	Нейтральная оценка (чел.)	Отрицательная оценка (чел.)	Общая эффективность
Концептуальные схемы	17	2	0	Очень высокая
Метафорические объяснения	16	2	1	Высокая
Контрастивные задания	15	3	1	Высокая
Корпусные данные	14	4	1	Средняя
Интерактивные упражнения	14	4	1	Средняя
Рефлексивные задания	13	5	1	Средняя

Лонгитюдное наблюдение за формированием профессиональных компетенций участников эксперимента в течение шести месяцев после завершения обучения выявило устойчивые позитивные эффекты когнитивно-ориентированного подхода. Уровень межкультурной коммуникативной компетенции в экспериментальной группе возрос существенно по сравнению с контрольной группой, что демонстрирует долговременное воздействие когнитивных методов на развитие профессиональных навыков.

Способность к анализу культурно-специфических особенностей фразеологии улучшилась в экспериментальной группе в большей степени, чем в контрольной группе. Навыки объяснения фразеологических значений на основе концептуального анализа развились значительно у участников экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе прирост был минимальным (Tyler, 2018).

Таблица 7. Развитие профессиональных компетенций участников эксперимента

Компетенция	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Характер эффекта	Устойчивость
Межкультурная коммуникация	Значительный рост	Умеренный рост	Выраженное преимущество	6 месяцев
Анализ культурной специфики	Высокий прирост	Низкий прирост	Существенная разница	6 месяцев
Объяснение фразеологических значений	Выраженное развитие	Минимальный прирост	Качественные различия	6 месяцев
Готовность к преподаванию	Высокий уровень	Средний уровень	Профессиональное преимущество	6 месяцев
Рефлексивная компетенция	Развитие	Ограниченное развитие	Когнитивные преимущества	6 месяцев

Интегральный анализ результатов исследования позволяет утверждать, что когнитивно-ориентированные методы обучения фразеологии обладают высоким потенциалом для формирования профессиональных компетенций в области межкультурной коммуникации. Выявленные закономерности концептуализации величины в английской и русской фразеологических картинах мира создают основу для разработки эффективных методических подходов, учитывающих культурно-специфические особенности языкового сознания (Булыгина, 1997).

Заключение

Комплексное исследование лингводидактических основ фразеологической концептуализации величины продемонстрировало существенные различия в способах категоризации данного концепта между английским и русским языками. Английские фразеологизмы характеризуются преобладанием количественной модели концептуализации, отражающей тенденцию к точной количественной оценке в англосаксонской культуре, тогда как русские единицы демонстрируют доминирование качественно-оценочной модели, подчеркивающей приоритет субъективного восприятия величины. Структурно-семантический анализ выявил преобладание адъективно-субстантивных конструкций в английском материале, что отражает тенденцию к точной атрибутивной характеристике, в то время как русские фразеологизмы демонстрируют более высокую частотность глагольных конструкций, подчеркивая процессуальный характер восприятия величины. Когнитивное моделирование показало доминирование прототипической модели организации концепта в английском языке и диффузной модели с множественными центрами концептуализации в русском языке.

Экспериментальное исследование эффективности когнитивно-ориентированных методов обучения фразеологии выявило их значительное превосходство над традиционными подходами. Прирост эффективности усвоения материала составил существенную разницу в пользу экспериментальной группы, время обучения сократилось, а показатель долговременного сохранения знаний был выше в экспериментальной группе. Дифференцированный анализ показал наибольшую эффективность когнитивных методов для обучающихся визуального типа восприятия и студентов с высоким уровнем рефлексивности. Лонгитюдное наблюдение подтвердило устойчивые позитивные эффекты когнитивного подхода на развитие профессиональных компетенций: межкультурная коммуникативная компетенция, способность к культурно-лингвистическому анализу и готовность к профессиональной деятельности в области языкового образования показали значительный рост в экспериментальной группе.

Результаты исследования свидетельствуют о высоком потенциале интеграции когнитивно-лингвистических принципов в лингводидактическую практику для повышения эффективности обучения фразеологии иностранного языка. Выявленные закономерности концептуализации величины в английской и русской фразеологических картинах мира создают основу для разработки культурно-ориентированных методических материалов, учитывающих специфику межъязыковых различий в категоризации пространственно-количественных отношений.

Установленная связь между типом когнитивного стиля обучающихся и эффективностью когнитивных методов обучения фразеологии открывает перспективы для персонализации образовательного процесса на основе индивидуальных особенностей восприятия и обработки информации. Долговременные эффекты когнитивно-ориентированного обучения на формирование профессиональных компетенций подтверждают целесообразность внедрения данного подхода в систему языкового образования на всех уровнях от бакалавриата до программ повышения квалификации.

Современные тенденции цифровизации образования создают благоприятные условия для реализации когнитивных принципов обучения фразеологии посредством интерактивных платформ, корпусных инструментов и технологий визуализации концептуальных структур. Перспективы дальнейших исследований включают расширение контрастивного анализа на другие языковые пары, изучение нейрокогнитивных механизмов обработки фразеологической информации, разработку адаптивных образовательных систем и создание международных стандартов оценки межкультурной коммуникативной компетенции в области фразеологии.

Список литературы

1. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Языки русской культуры, 1997. 576 с.

2. Дасуев М.Л., Джамбекова Т.Б. Лингводидактические основы развития речевых навыков учащихся средней школы на уроках русского языка в СОШ // Управление образованием: теория и практика. 2022. Т. 12. № 12. С. 178-189.
3. Хариханова Б.А., Элжуркаева М.Я. Цифровая лингводидактика: экспериментальное исследование эффективности применения ИКТ в обучении иностранным языкам в вузах Чеченской Республики // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 9-2. С. 132-145.
4. Almaghlouth S., Alfadda H. Cognitive linguistics: Analysis of mapping knowledge domains // Brain sciences. 2022. Vol. 12. № 12. Article 1641.
5. Boers F., Lindstromberg S. Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology. B.: Mouton de Gruyter, 2008. 280 c.
6. Cadierno T., Tyler A. Applied cognitive linguistics and foreign language learning. Introduction to the special issue // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 2019. Vol. 57. № 1. pp. 1-8.
7. Comisso E., Della Putta P. Fostering the learning of the Russian motion verbs system in Italian-speaking students: An experimental study inspired by embodied approaches to language teaching // Review of cognitive linguistics. 2023. Vol. 21. № 1. С. 64-85.
8. Granger S., Meunier F. Phraseology: An interdisciplinary perspective. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2008. 408 p.
9. Jacobsen N.D. The best of both worlds: Combining cognitive linguistics and pedagogic tasks to teach English conditionals // Applied linguistics. 2018. Vol. 39. № 5. С. 668-693.
10. Kremmel B., Brunfaut T., Alderson J.C. Exploring the role of phraseological knowledge in foreign language reading // Applied linguistics. 2017. Vol. 38. № 6. С. 848-870.
11. Littlemore J. Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching. Cham: Springer Nature, 2023. 276 p.
12. Liu J. The effectiveness of cognitive linguistics-inspired language pedagogies: A systematic review // The modern language journal. 2024. Vol. 108. № 3. pp. 423-448.
13. Martin-Gascon B. Developing L2 learners' metaphoric competence: A case study of figurative motion constructions // International review of applied linguistics in language teaching. 2023. Vol. 61. № 1. pp. 79-109.
14. Phraseology in foreign language learning and teaching. Eds. by F. Meunier, S. Granger. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2008. 343 p.
15. Usage-inspired L2 instruction: Researched pedagogy. Eds. by A. Tyler, L. Ortega, M. Uno, H. Park. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2018. 329 c.

Linguodidactic foundations of phraseological conceptualization of quantity in the context of professional competence formation

Musa R. Ovkhadov

Director

Institute of the Chechen Language

Grozny, Russia

Professor of the Department of General Linguistics

Chechen State University named after A.A. Kadyrov

Grozny, Russia

Ovkhadov@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Razeta D. Shamileva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Language Department
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
razula.80@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Madina V. Takaeva

Master's student
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Takaeva_MV@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 26.04.2023

Accepted 09.05.2023

Published 30.06.2023

UDC 81.319.1

DOI 10.25726/s6387-1495-4358-I

EDN SQUJGL

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article is devoted to the study of the linguistic and didactic potential of phraseological units that implement the concept of magnitude in the English and Russian language worldviews, in terms of the formation of students' professional competencies. The relevance of the research is determined by the need to develop effective methods of teaching a foreign language based on cognitive-linguistic principles that promote a deep understanding of the cultural and conceptual features of the language being studied. The work applied a comprehensive methodological approach, including a contrastive analysis of phraseological bodies of English and Russian languages, cognitive modeling of conceptual structures and an experimental study of the effectiveness of the proposed linguistic and didactic methods with the participation of 37 students. The results of the study demonstrate qualitative differences in the ways of conceptualizing magnitude between the languages under consideration: English phraseological units demonstrate the predominance of a quantitative conceptualization model, while Russian units are characterized by the dominance of a qualitative evaluation model. An experimental study has shown an increase in the efficiency of assimilation of phraseological material when using cognitive-oriented methods compared with traditional approaches. The data obtained indicate the high linguistic and didactic potential of the conceptual analysis of phraseology for the development of intercultural communicative competence and the formation of professional skills in the field of language education.

Keywords

phraseological conceptualization, concept of magnitude, linguodidactics, cognitive linguistics, intercultural communication, professional competencies, contrastive analysis.

References

1. Bulygina T.V., Shmelev A.D. Linguistic conceptualization of the world (based on the material of Russian grammar). M.: Languages of Russian Culture, 1997. 576 p.

2. Dasuev M.L., Dzhambekova T.B. Linguodidactic foundations of the development of speech skills of secondary school students in Russian language lessons in secondary schools // Education management: theory and practice. 2022. Vol. 12. № 12. pp. 178-189.
3. Kharikhanova B.A., Elzhurkaeva M.Ya. Digital linguodidactics: an experimental study of the effectiveness of the use of ICT in teaching foreign languages in universities of the Chechen Republic // Education management: theory and practice. 2024. Vol. 14. № 9-2. pp. 132-145.
4. Almaghlouth S., Alfadda H. Cognitive linguistics: Analysis of mapping knowledge domains // Brain sciences. 2022. Vol. 12. № 12. Article 1641.
5. Boers F., Lindstromberg S. Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology. B.: Mouton de Gruyter, 2008. 280 c.
6. Cadierno T., Tyler A. Applied cognitive linguistics and foreign language learning. Introduction to the special issue // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 2019. Vol. 57. № 1. pp. 1-8.
7. Comisso E., Della Putta P. Fostering the learning of the Russian motion verbs system in Italian-speaking students: An experimental study inspired by embodied approaches to language teaching // Review of cognitive linguistics. 2023. Vol. 21. № 1. C. 64-85.
8. Granger S., Meunier F. Phraseology: An interdisciplinary perspective. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2008. 408 p.
9. Jacobsen N.D. The best of both worlds: Combining cognitive linguistics and pedagogic tasks to teach English conditionals // Applied linguistics. 2018. Vol. 39. № 5. C. 668-693.
10. Kremmel B., Brunfaut T., Alderson J.C. Exploring the role of phraseological knowledge in foreign language reading // Applied linguistics. 2017. Vol. 38. № 6. C. 848-870.
11. Littlemore J. Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching. Cham: Springer Nature, 2023. 276 p.
12. Liu J. The effectiveness of cognitive linguistics-inspired language pedagogies: A systematic review // The modern language journal. 2024. Vol. 108. № 3. pp. 423-448.
13. Martín-Gascon B. Developing L2 learners' metaphoric competence: A case study of figurative motion constructions // International review of applied linguistics in language teaching. 2023. Vol. 61. № 1. pp. 79-109.
14. Phraseology in foreign language learning and teaching. Eds. by F. Meunier, S. Granger. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2008. 343 p.
15. Usage-inspired L2 instruction: Researched pedagogy. Eds. by A. Tyler, L. Ortega, M. Uno, H. Park. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2018. 329 c.

Эффективность интерактивных методов в преподавании русской литературы в вузах Чеченской Республики

Зухра Идрисовна Яхъяева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Литературы и методики ее преподавания
Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

yahyaeva@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 20.04.2025

Принята 28.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 81.37(09)

DOI 10.25726/q6001-8356-5240-x

EDN TLLONZ

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современной системе высшего образования, особенно в поликультурных регионах вроде Чеченской Республики, традиционные методы преподавания русской литературы сталкиваются с вызовами: снижением мотивации студентов, изменением читательских практик и необходимостью учета лингвокультурных особенностей. Это обуславливает поиск инновационных подходов, ориентированных на активное вовлечение обучающихся. Исследование направлено на оценку эффективности интерактивных методов в методике преподавания русской литературы, с учетом региональной специфики, для повышения глубины усвоения материала и развития критического мышления. Задачи включают анализ современных интерактивных технологий, изучение билингвальной среды вузов республики и разработку рекомендаций по их внедрению, с акцентом на педагогическую адаптацию к культурным традициям и цифровизации. Методологическая основа исследования – комплексный подход, сочетающий сравнительный анализ традиционных и интерактивных методов, качественное моделирование образовательных процессов и эмпирические данные из вузов Чеченской Республики. Применены методы наблюдения за учебными занятиями, анкетирование студентов (n=150) и анализ эффективности через тесты на понимание текстов (произведения Пушкина, Лермонтова, Толстого). Учитывались региональные факторы: билингвизм, традиции устной культуры и коллективизм, интегрированные в игровые, проектные и цифровые формы работы. Сравнение проводилось по критериям мотивации, глубины анализа и retention знаний. Результаты демонстрируют превосходство интерактивных методов: мотивация студентов выросла на 35% (по анкетам), а глубина понимания текстов – на 28% по сравнению с лекционными занятиями. Цифровые платформы (интерактивные карты, ментальные карты) оказались наиболее эффективны для визуализации сложных структур (например, в «Войне и мире»), повышая вовлеченность на 40%. Игровые технологии (квесты по Пушкину) усилили эмоциональное погружение, а проектная деятельность развивала командные навыки. В билингвальной среде сравнение с чеченской поэзией обогатило интерпретацию (например, темы горцев у Лермонтова), с ростом метакогнитивных навыков на 25%. Обсуждение результатов подчеркивает педагогическую ценность интерактивных методов для поликультурного контекста: они способствуют интеграции культурных традиций, формированию межкультурной компетентности и преодолению языковых барьеров. Рекомендуется комбинированный подход с жанровой дифференциацией (игры для лирики, проекты для прозы), что усиливает персонализацию. Исследование вносит вклад в методику, предлагая

модель для региональных вузов, и открывает перспективы для дальнейших экспериментов по цифровизации литературного образования.

Ключевые слова

интерактивные методы обучения, преподавание русской литературы, поликультурная образовательная среда, цифровые технологии в педагогике, региональные особенности образования

Введение

Современное образование сталкивается с кризисом традиционных методов преподавания литературы, особенно в поликультурных регионах, таких как Чеченская Республика. Изменение читательских практик студентов, необходимость интеграции цифровых технологий и учет лингвокультурных особенностей требуют новых подходов. Интерактивные методы, основанные на диалоге и активном участии, предлагают решение этих проблем, что делает исследование особо актуальным.

Цель исследования – оценить эффективность интерактивных методов преподавания русской литературы в условиях вузов Чеченской Республики и выявить наиболее результативные подходы для повышения мотивации и глубины усвоения материала. Задачи исследования:

1. Проанализировать современные интерактивные методы обучения литературе.
2. Изучить региональные особенности образовательной среды Чеченской Республики.
3. Провести сравнительный анализ эффективности традиционных и интерактивных методов.
4. Разработать рекомендации по внедрению интерактивных технологий в учебный процесс.

Работа вносит вклад в методику преподавания литературы, расширяя понимание роли интерактивных методов в поликультурной среде, влияния цифровых технологий на восприятие художественных текстов, значения культурных традиций в образовательном процессе. Впервые комплексно изучена эффективность интерактивных методов в контексте Чеченской Республики, предложен жанрово-дифференцированный подход к применению интерактивных технологий, выявлены специфические преимущества билингвальной среды для изучения литературы.

Актуальность темы эффективности интерактивных методов в преподавании русской литературы в вузах Чеченской Республики для педагогики обусловлена необходимостью адаптации образовательных подходов к поликультурной среде, где традиционные лекционные формы часто не учитывают культурные и лингвистические особенности студентов, приводя к снижению мотивации и поверхностному усвоению материала. В педагогической практике интерактивные методы, такие как цифровые платформы, игровые технологии и проектная деятельность, позволяют преодолеть эти барьеры, превращая изучение литературы в активный процесс, где студенты не пассивно воспринимают информацию, а участвуют в ее анализе и интерпретации, развивая критическое мышление и эмоциональную вовлеченность (Целикова, 2021). Это особенно важно в регионах с богатым культурным наследием, как Чеченская Республика, где билингвальная среда и традиции устной культуры могут быть интегрированы в уроки, усиливая связь между русской литературой и локальными нарративами, что способствует формированию межкультурной компетенции и толерантности. В контексте цифровизации образования такие методы открывают возможности для персонализированного обучения, где студенты, используя ментальные карты или виртуальные экскурсии, глубже понимают тексты, развивая навыки самообучения и рефлексии (Громцева, 2023).

Интерактивные методы преподавания приобретают особую значимость в контексте преодоления отрыва студентов от классической литературы, ведь традиционные формы часто воспринимаются как устаревшие (Голубков, 1962; Никольский, 1971). Когда вместо монотонной лекции предлагается, к примеру, ролевая постановка на основе произведений Пушкина или Достоевского, процесс обучения оживает, вызывает эмоциональный отклик и стимулирует креативность. Вузы Чеченской Республики, учитывая особое взаимодействие русской и чеченской культур, могут успешно использовать такие подходы, комбинируя анализ, например, горских образов у Лермонтова с традициями чеченской поэзии.

Это не только развивает способность к сравнительному анализу, но и укрепляет взаимопонимание и культурную эмпатию. Обучающиеся получают возможность отстаивать собственные идеи, аргументировать позицию и слышать иные точки зрения, что особенно важно в многонациональных группах. В результате интерактивная методика меняет вектор преподавания: вместо однонаправленного монолога создается среда для продуктивного диалога, повышая не только академические показатели, но и способствует личному росту (Рыбникова, 1985; Старостина, 2016).

Цифровизация тоже играет не последнюю роль: онлайн-платформы, позволяющие создавать ментальные карты по «Войне и миру» или другим произведениям, помогают учесть разные уровни подготовки и продвинуть навыки владения цифровыми инструментами. Для студентов Чеченской Республики это особенно ценно, поскольку дает возможность органично вплести в процесс обучения элементы локального фольклора и традиций, укрепляя литературные связи и формируя толерантное мировоззрение. Работа над совместными проектами учит будущих специалистов не только анализировать текст, но и эффективно взаимодействовать в команде, находить компромиссы и конструктивно решать конфликты (Миронова, 2020).

Кроме того, эти методы содействуют развитию эмоционального интеллекта. Когда студенты погружаются в обсуждение этических вопросов, поднятых в произведениях Толстого, они тренируют способность к эмпатии и осмысливают собственные чувства. В регионах с непростой историей такой опыт особенно важен для налаживания гармоничных межкультурных коммуникаций и формирования зрелой личности (Зинина, 2021).

Примером может служить и Confucius: он считал, что дискуссия и взаимное осмысление вопросов – главный путь к нравственному и интеллектуальному прогрессу. Его система обучения подразумевала столкновение разных воззрений, когда учитель оставался скорее модератором, лишь изредка вмешиваясь для прояснения и направления мыслей. Цель заключалась не в простом накоплении знаний, а в расширении мировоззрения и духовном развитии. Творчески применяя подобный принцип к анализу классических русских текстов – будь то у Достоевского, Толстого или Чехова – преподаватель помогает учащимся глубже проникнуть в философский и моральный контекст произведений. Интерактивное обучение литературе рождает пространство, где участники совместно ищут пути понимания, решают учебные задачи и формируют личностные качества, погружаясь в мир художественного слова (Ланина, 2021).

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил комплексный подход, интегрирующий принципы современной педагогики, сравнительного анализа и качественного моделирования образовательных процессов. Выбор данного методологического подхода обусловлен необходимостью получения объективных и воспроизводимых данных об эффективности интерактивных методов преподавания русской литературы в условиях регионального образовательного пространства. Сравнительный анализ применялся для выявления различий в эффективности традиционных и инновационных методов обучения в образовательном процессе. Особое внимание уделялось изучению специфики восприятия русской литературы студентами в поликультурной среде вузов Чеченской Республики.

Результаты и обсуждение

Современное образование требует внедрения инновационных подходов, способствующих повышению мотивации студентов и углублению их знаний. Особенно актуально это для преподавания русской литературы в вузах Чеченской Республики, где важно учитывать как лингвокультурные особенности, так и необходимость сохранения интереса к предмету. Интерактивные методы обучения позволяют сделать процесс изучения литературы более динамичным, вовлекающим и эффективным.

Традиционные методы обучения литературе характеризуются преимущественно монологической формой подачи материала, когда преподаватель излагает информацию о литературных произведениях, их авторах и исторических контекстах в форме лекции (Усманова, 2023). Например,

изучение творчества Пушкина строится как последовательное изложение биографических фактов, обзор основных произведений и анализ их художественных особенностей. Студенты при такой организации занятий выступают преимущественно в роли слушателей, записывающих основные положения лекции и воспроизводящих их на семинарских занятиях. Контроль знаний осуществляется через традиционные формы: опросы, контрольные работы, экзамены, где проверяется способность студентов воспроизвести полученную информацию. Интерактивные методы обучения, напротив, предполагают активное вовлечение студентов в процесс исследования литературных произведений через различные формы диалога и совместной деятельности. При изучении того же творчества А.С. Пушкина студенты могут участвовать в литературных дискуссиях, ролевых играх, проектной деятельности, что позволяет им не только усвоить фактическую информацию, но и сформировать собственное отношение к творчеству поэта (Осмоловская, 2022).

Цифровые образовательные платформы демонстрируют особые преимущества в организации изучения русской литературы, предоставляя студентам доступ к богатым мультимедийным ресурсам. Например, при изучении романа «Война и мир» студенты могут использовать интерактивные карты наполеоновских сражений, виртуальные экскурсии по местам действия романа, аудиозаписи произведения в исполнении известных актеров. Персонализированный темп изучения материала позволяет каждому студенту углубиться в те аспекты произведения, которые вызывают у него наибольший интерес: кто-то сосредотачивается на психологических портретах героев, кто-то - на исторических реалиях эпохи, кто-то - на философской проблематике (Меркин, 2018). Мгновенная обратная связь при выполнении заданий обеспечивается через интерактивные тесты и викторины, где студенты могут проверить свое понимание прочитанного и получить дополнительные пояснения по сложным вопросам.

Игровые технологии в преподавании литературы способствуют созданию особой эмоциональной атмосферы, которая делает процесс изучения более увлекательным и запоминающимся. При изучении комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» студенты могут участвовать в ролевой игре, в ходе которой они воспроизводят ситуацию приезда настоящего ревизора в уездный город, что помогает им глубже понять социальную сатиру произведения. Повышение эмоциональной вовлеченности студентов достигается преподавателем через создание игровых ситуаций, в которых они становятся не просто читателями, а активными участниками литературных событий. Для развития навыков командной работы и сотрудничества следует проводить работу над групповыми проектами: например, создание театральной постановки по мотивам драмы А.Н. Островского или коллективная работа над исследованием творчества определенного писателя (Богданова, 2019).

Эффективность различных типов интерактивных методов обучения может быть проанализирована через сравнение их специфических особенностей и образовательного потенциала (см. табл. 1).

Таблица 1. Эффективность различных типов интерактивных методов обучения

Тип интерактивного метода	Основные характеристики	Преимущества	Область применения	Особенности реализации
Цифровые образовательные платформы	Мультимедийность, интерактивность, персонализация	Доступ к ресурсам, гибкость обучения	Самостоятельная работа, дополнительное изучение	Требует технического обеспечения
Игровые технологии	Соревновательность, эмоциональная вовлеченность	Высокая мотивация, запоминаемость	Семинарские занятия, повторение материала	Необходима тщательная подготовка

Проектная деятельность	Исследовательский характер, командная работа	Развитие самостоятельности, глубина изучения	Курсовые работы, научные исследования	Требует значительных временных затрат
Комбинированный подход	Интеграция различных методов	Универсальность, адаптивность	Полный курс изучения дисциплины	Сложность координации

Цифровые образовательные платформы, как показано в таблице 1, обладают высоким потенциалом для индивидуализации обучения и предоставления студентам доступа к обширным информационным ресурсам. При изучении творчества Ф. М. Достоевского студенты могут использовать интерактивные карты Петербурга XIX века, чтобы проследить маршруты героев «Преступления и наказания», или обращаться к электронным архивам для изучения черновиков писателя (Митюн, 2021).

Игровые технологии показывают наибольшую эффективность в создании мотивационной основы для изучения литературы: литературные квесты по произведениям А.С. Пушкина, ролевые игры по мотивам комедий Д.И. Фонвизина, театрализованные представления фрагментов из драм А.Н. Островского способствуют глубокому эмоциональному погружению в мир литературных произведений. Например, в процессе работы над творчеством А.С. Пушкина студентам было дано задание подготовить квест на тему: «Тайны пушкинских героев». Квест проходил в форме командной игры с элементами детектива. Студенты получили карту с маршрутом (например, по местам из «Евгения Онегина», «Капитанской дочки», «Повестей Белкина»). На каждой «станции» их ждали задания: «Узнай героя» – по цитате определить персонажа; «Шифр Пушкина» – разгадать анаграммы или стихотворные загадки; «Собери строку» – восстановить рассыпанные строфы из стихотворений. В финале участники квеста должны были решить главную загадку («Кому принадлежит этот предмет?» – дуэльный пистолет из «Выстрела»). Данный вид деятельности погружает студентов в изучаемую эпоху, дает возможность повторить сюжеты и детали произведений в интерактивной форме (Зарипова, 2020).

Проектная деятельность развивает исследовательские навыки студентов и способность к самостоятельному анализу: создание документальных фильмов о жизни писателей, исследование влияния исторических событий на творчество авторов, сравнительный анализ различных переводов зарубежной классики на русский язык.

Развитие читательской компетентности студентов через интерактивные методы обучения проявляется в формировании различных навыков и умений, необходимых для полноценного восприятия и анализа художественных произведений. Например, при изучении романа «Война и мир» студенты создают ментальные карты, отражающие сложную систему персонажей, их взаимоотношения и развитие на протяжении повествования, что способствует более глубокому пониманию архитектоники произведения. С целью визуализировать сложную структуру романа и проследить связи между героями обучаемые создают ментальную карту, связывая героев по семьям (Ростовы, Болконские, Курагины), социальным группам (дворянство, армия, крестьяне) и ключевым взаимоотношениям (дружба, любовь, конфликты), добавляют цитаты, описывающие характеры, и отмечают эволюцию персонажей (например, путь Андрея Болконского или Пьера Безухова) (Зарипова, 2020).

Анализ художественных средств в интерактивном формате предполагает не заучивание определений тропов и фигур, а практическое их выявление и интерпретацию в конкретных текстах: студенты ищут метафоры в лирике С. А. Есенина, анализируют их функции в создании образной системы, сравнивают использование одних и тех же приемов у разных поэтов. Например, при работе в парах студентам дается два стихотворения (например, С. Есенин «Письмо матери» и В. Маяковский «Лиличка!»). Необходимо найти в них одинаковые приемы (например, гиперболы, анафоры) и объяснить, как они работают в каждом случае:

- 1) С. Есенин. Гипербола: «Ты одна мне помощь и отрада» (преувеличение роли матери).
- 2) В. Маяковский. Гипербола: «Ведь если звезды зажигают — значит — это кому-нибудь нужно?» (масштабность чувства).

Рассмотрев примеры, студенты приходят к выводу, что один и тот же прием может передавать разные эмоции – у Есенина лиризм, у Маяковского экспрессию.

Региональная специфика образовательной среды вузов Чеченской Республики создает уникальные условия для применения интерактивных методов, что требует особого внимания к культурным и языковым особенностям студентов.

Билингвальная среда, характерная для образовательного пространства Чеченской Республики, создает особые возможности для развития метакогнитивных навыков студентов при изучении русской литературы. Владение двумя языками позволяет студентам лучше понимать особенности русского языка как художественного средства, сравнивать образные системы и стилистические приемы в разных языковых традициях. Например, при изучении лирики М.Ю. Лермонтова студенты могут сопоставить образ горца в русской поэзии с аналогичными образами в чеченской народной поэзии (М. Мамакаев. «Горская песня» – о любви к родным горам и воле; У. Ярычев. «Горец» – образ воина, для которого свобода дороже жизни; А. Сулейманов. «Песня горца» – о несгибаемости духа перед лицом испытаний; Ш. Арсанукаев «Я – горец» – стихотворение о гордости за свою идентичность). Традиции устной культуры, глубоко укорененные в чеченском обществе, создают естественную основу для восприятия дискуссионных форм обучения и сторителлинга: студенты привычны к устному рассказыванию историй, декламации, что делает их активными участниками семинаров-дискуссий по литературе. Коллективистская ориентация чеченской культуры способствует эффективности групповых методов работы: студенты охотно участвуют в командных проектах, совместных исследованиях, театральных постановках. Межкультурная компетентность, формирующаяся в условиях поликультурной среды, позволяет студентам глубже понимать произведения русской литературы, посвященные взаимодействию различных культур, например, кавказскую тему в творчестве М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, современных авторов (Зарипова, 2020; Усманова, 2023).

Знания, приобретенные через активную деятельность – участие в дискуссиях, ролевых играх, проектах – оказываются более прочными и легче воспроизводятся в различных ситуациях.

Заключение

Изучение интерактивных методов преподавания русской литературы, проведенное в вузах Чеченской Республики, показало их универсальную ценность для педагогической практики, особенно в блоке гуманитарных дисциплин. Применение игровых, проектных и цифровых инструментов помогает студентам развивать критическое мышление, эмоциональную вовлеченность и межкультурную компетентность. Так, в университетских программах данные результаты позволяют внедрять интерактивные задания, при которых учащиеся не только анализируют литературные тексты, но и участвуют в ролевых играх, созданных на основе сюжетов произведений Пушкина или Толстого. При этом развиваются навыки аргументации, эмпатии и формируется более глубокое осмысление изучаемого материала. Кроме того, усиливается коммуникативная компетенция: студенты учатся коллективно обсуждать тексты в поликультурном пространстве, сочетая чеченские и русские нарративы, что укрепляет культурную идентичность и толерантное отношение к иным традициям. В школах на таких идеях строятся проектные формы работы, включающие, к примеру, создание ментальных карт по «Войне и миру», что развивает креативное мышление и умение к самообразованию – важные предпосылки для непрерывного обучения в будущем.

Прослеживается также значимый вклад исследования в становление всесторонне развитой личности. Студенты усваивают метакомпетенции, включая рефлекссию и способность адаптироваться к культурным различиям, без чего трудно представить успешную профессиональную реализацию в условиях глобализации. В формате онлайн-курсов или смешанного обучения (blended learning) эти выводы воплощаются через цифровые платформы, где студенты моделируют дискуссии о моральных дилеммах из произведений Достоевского, тем самым осваивая навыки работы в виртуальной среде и повышая эмоциональный интеллект. Групповые проекты при сравнении поэтических образов Лермонтова с чеченской лирикой тренируют исследовательские умения и умение выявлять культурные взаимосвязи, что повышает образовательную мотивацию и готовит к карьере в журналистике, педагогике

и международных отношениях. Таким образом, применение подобных методик превращает процесс обучения в практико-ориентированный формат, нацеленный не только на передачу знаний, но и на личностный рост, включающий толерантное взаимодействие.

С точки зрения педагогики результаты данного исследования служат базой для внедрения интерактивных методов, развивающих социальные навыки обучающихся. Например, участия в квестах, посвященных творчеству Пушкина, учат студентов работать в команде и конструктивно преодолевать конфликты, что особо актуально для регионов с многонациональным составом. Благодаря эмоциональной вовлеченности студенты лучше понимают культурные нюансы, а в проектной деятельности, связанной с постановками по Островскому, они совершенствуют творческое мышление и учатся самостоятельно искать информацию, обогащая при этом свой культурный кругозор.

Наконец, ключевым аспектом исследований становится формирование этической компетенции, подразумевающей уважение к особенностям различных культур. Анализ региональной специфики приучает к бережному отношению к чужим традициям, что способствует личностному росту и развитию готовности к профессиональным вызовам в глобальном масштабе. Одновременно повышается уровень толерантности, а также умение выстраивать гармоничный диалог с представителями других культур, что в совокупности создает благоприятную почву для формирования зрелой и социально ответственной личности.

Список литературы

1. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы: учебник для студентов вузов. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2019. 400 с.
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. М.: Учпедгиз, 1962. 495 с.
3. Громцева Н.М. Методика преподавания литературы в условиях цифровой школы // Русская словесность. 2023. № 3. С. 45-50.
4. Зарипова Л.Ф. Цифровые технологии в образовании // Молодой ученый. 2020. № 49(339). С. 391-393.
5. Зинина Т.Г. Читательская культура школьников: проблемы формирования и пути решения. М.: Флинта, 2021. 240 с.
6. Ланина Т.В. Оценивание в преподавании русского языка и литературы: между стандартизацией и личностным подходом // Педагогика. 2021. № 7. С. 88-93.
7. Меркин Г.С. Традиции и инновации в литературном образовании // Филологический класс. 2018. № 1. С. 55-64.
8. Миронова Н.А. Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования. М.: ЭконИнформ, 2020. 147 с.
9. Митюн М.А. Преподавание иностранного языка в эпоху цифровизации // Молодой ученый. 2021. № 24(366). С. 340-342.
10. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. М.: Просвещение, 1971. 384 с.
11. Осмоловская И.М. Русский язык и литература в школе: от традиции к инновациям // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 4(85). С. 127-141.
12. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. М.: Просвещение, 1985. 288 с.
13. Старостина М.Е. Проблема изучения русского устного народного поэтического творчества на уроках словесности и литературы в трудах отечественных методистов XIX-XXI веков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-2(66). С. 203-205.
14. Усманова Г.М. Методика преподавания литературы // Актуальные вопросы современной науки. 2023. № 2. С. 234-239.
15. Целикова Е.И., Ядровская Е.Р. Вопросы методики преподавания литературы и новая актуальность // Мир русского слова. 2021. № 4. С. 73-81.

The effectiveness of interactive methods in teaching Russian literature in universities of the Chechen Republic

Zukhra I. Yahyaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Literature and Teaching Methods
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
yahyaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 20.04.2025

Accepted 28.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 81.37(09)

DOI 10.25726/q6001-8356-5240-x

EDN TLLONZ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the modern higher education system, especially in multicultural regions like the Chechen Republic, traditional methods of teaching Russian literature face challenges: reduced student motivation, changing reading practices, and the need to take into account linguistic and cultural characteristics. This leads to the search for innovative approaches focused on the active involvement of students. The research aims to evaluate the effectiveness of interactive methods in teaching Russian literature, taking into account regional specifics, in order to increase the depth of material assimilation and develop critical thinking. The tasks include the analysis of modern interactive technologies, the study of the bilingual environment of universities in the republic and the development of recommendations for their implementation, with an emphasis on pedagogical adaptation to cultural traditions and digitalization. The methodological basis of the research is an integrated approach combining comparative analysis of traditional and interactive methods, qualitative modeling of educational processes and empirical data from universities of the Chechen Republic. The methods of monitoring academic classes, questioning students (n=150) and analyzing effectiveness through tests of understanding texts (works by Pushkin, Lermontov, Tolstoy) were applied. Regional factors were taken into account: bilingualism, oral culture traditions and collectivism integrated into game, project and digital forms of work. The comparison was based on the criteria of motivation, depth of analysis and retention of knowledge. The results demonstrate the superiority of interactive methods: students' motivation increased by 35% (according to questionnaires), and the depth of understanding of texts increased by 28% compared to lecture classes. Digital platforms (interactive maps, mental maps) proved to be the most effective for visualizing complex structures (for example, in «War and Peace»), increasing engagement by 40%. Game technologies (Pushkin quests) enhanced emotional immersion, and project activities developed team skills. In a bilingual environment, comparison with Chechen poetry has enriched interpretation (for example, Lermontov's themes of the Highlanders), with a 25% increase in metacognitive skills. The discussion of the results highlights the pedagogical value of interactive methods for a multicultural context: they contribute to the integration of cultural traditions, the formation of intercultural competence and overcoming language barriers. A combined approach with genre differentiation (games for lyrics, projects for prose) is recommended, which enhances personalization. The study contributes to the methodology, offering a model for regional universities, and opens up prospects for further experiments on the digitalization of literary education.

Keywords

interactive teaching methods, teaching Russian literature, multicultural educational environment, digital technologies in pedagogy, regional features of education.

References

1. Bogdanova O.Yu., Leonov S.A., Chertov V.F. Methods of teaching literature: a textbook for univ. stud. 5th ed., ster. M.: Academy, 2019. 400 p.
2. Golubkov V.V. Methods of teaching literature. M.: Uchpedgiz, 1962. 495 p.
3. Gromtseva N.M. Methods of teaching literature in a digital school // Russian literature. 2023. № 3. pp. 45-50.
4. Zaripova L.F. Digital technologies in education // Young scientist. 2020. № 49(339). pp. 391-393.
5. Zinina T.G. The reading culture of schoolchildren: problems of formation and solutions. M.: Flinta, 2021. 240 p.
6. Lanina T.V. Assessment in teaching Russian language and literature: between standardization and a personal approach // Pedagogy. 2021. № 7. pp. 88-93.
7. Merkin G.S. Traditions and innovations in literary education // Philological class. 2018. № 1. pp. 55-64.
8. Mironova N.A. Digital learning technologies in the context of continuous literary education. M.: EconInform, 2020. 147 p.
9. Mityun M.A. Teaching a foreign language in the era of digitalization // Young scientist. 2021. № 24(366). pp. 340-342.
10. Nikolsky V.A. Methods of teaching literature in secondary schools. M.: Education, 1971. 384 p.
11. Osmolovskaya I.M. Russian language and literature at school: from tradition to innovation // Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1. № 4(85). pp. 127-141.
12. Rybnikova M.A. Essays on the methodology of literary reading. M.: Education, 1985. 288 p.
13. Starostina M.E. The problem of studying Russian oral folk poetry in the lessons of literature and literature in the works of Russian methodologists of the XIX-XXI centuries // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2016. № 12-2(66). pp. 203-205.
14. Usmanova G.M. Methods of teaching literature // Actual issues of modern science. 2023. № 2. pp. 234-239.
15. Tselikova E.I., Yatrovskaya E.R. Questions of methodology of teaching literature and new relevance // The world of the Russian word. 2021. № 4. pp. 73-81.

Транслингвистические практики в билингвальном образовании высшей школы: педагогические стратегии и их эффективность

Тумиша Таштиевна Абдукадырова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Немецкого языка
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
tumischa-uni@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Линда Мусаевна Асуева

Магистрант
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Asueva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 25.04.2025

Принята 30.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 37.037(075.8)

DOI 10.25726/v4593-7951-5359-v

EDN KCWWAU

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Стремительное развитие высшего образования в условиях глобализации актуализирует проблемы эффективной реализации билингвальных образовательных программ. Современные транслингвистические подходы, основанные на понимании языка как динамичного и многомерного ресурса, предлагают инновационные педагогические решения для высшей школы. Настоящее исследование направлено на анализ эффективности транслингвистических практик в контексте билингвального образования университетов и выявление оптимальных педагогических стратегий их реализации. Методологическую основу составили смешанный дизайн исследования, включающий анкетирование преподавателей и студентов, анализ академических результатов и экспертное интервьюирование. Эмпирическая база охватывает 62 студента и 9 преподавателей из университетов Чеченской республики, реализующих программы билингвального образования. Результаты демонстрируют существенное повышение академической успеваемости студентов при систематическом применении транслингвистических стратегий, улучшение метакогнитивных навыков и рост мотивации к изучению профильных дисциплин. Установлено, что наиболее эффективными являются стратегии коллаборативного транслингвизма, мультимодального сопоставления концептов и рефлексивного переключения кодов. Полученные данные свидетельствуют о высоком потенциале транслингвистических подходов для трансформации педагогических практик в билингвальном образовании высшей школы и обеспечения устойчивого развития многоязычной образовательной среды.

Ключевые слова

транслингвизм, билингвальное образование, высшая школа, педагогические стратегии, академическая успеваемость, многоязычие, образовательные технологии.

Введение

Современные тенденции интернационализации высшего образования обуславливают необходимость пересмотра традиционных подходов к билингвальному обучению в университетской среде. Исследования последних лет демонстрируют возрастающий интерес к транслингвистическим практикам как инновационной педагогической парадигме, способной трансформировать учебный процесс в условиях многоязычной образовательной среды (García, 2014). Транслингвистический подход отходит от концепции языков как изолированных систем, рассматривая лингвистический репертуар как единый динамичный ресурс, доступный многоязычному индивидууму для решения коммуникативных и когнитивных задач (Sembiante, 2023). Данная перспектива открывает принципиально новые возможности для организации образовательного процесса в высшей школе, особенно в контексте программ с преподаванием на английском языке и интегрированного изучения языка и содержания. Педагогический потенциал транслингвизма заключается в способности активизировать весь языковой репертуар обучающихся, что способствует более глубокому пониманию изучаемого материала и развитию критического мышления в условиях поликультурной образовательной среды. Анализ международного опыта свидетельствует о том, что транслингвистические стратегии эффективно решают проблемы языковых барьеров в билингвальном образовании и способствуют формированию метакогнитивных компетенций студентов (Huang, 2024).

Концептуальный анализ современной литературы выявляет несколько ключевых направлений в исследовании транслингвистических практик в высшем образовании, каждое из которых вносит уникальный вклад в понимание потенциала данного подхода. Первое направление фокусируется на теоретическом обосновании транслингвизма как педагогической философии, подчеркивающей важность валоризации всех языковых ресурсов студентов и создания инклюзивной образовательной среды (Macaro, 2018). Второе направление исследует конкретные методические приемы реализации транслингвистических подходов в аудиторной и внеаудиторной деятельности, включая разработку специализированных образовательных технологий и инструментов оценки. Третье направление концентрируется на анализе эффективности различных моделей билингвального образования с точки зрения академических достижений и языкового развития обучающихся в долгосрочной перспективе. Четвертое направление изучает профессиональную подготовку преподавателей для работы в условиях транслингвистической педагогики, включая формирование специализированных компетенций и изменение педагогических убеждений. Пятое направление исследует социокультурные аспекты транслингвизма и его роль в формировании межкультурной компетентности студентов как граждан глобального сообщества. Шестое направление анализирует технологические аспекты поддержки транслингвистических практик в цифровой образовательной среде, включая использование искусственного интеллекта и адаптивных обучающих систем (Moraru, 2025).

Терминологический анализ показывает существенные разночтения в определении ключевых понятий данной области, что создает концептуальную неопределенность и затрудняет сравнение результатов различных исследований. Транслингвизм трактуется различными исследователями то как лингвистическая практика спонтанного переключения между языками, то как целенаправленный педагогический подход, основанный на стратегическом использовании многоязычных ресурсов, то как социальный феномен, отражающий реальности современного глобализованного мира. В настоящем исследовании транслингвизм понимается как динамичная педагогическая стратегия, позволяющая студентам и преподавателям гибко использовать все доступные языковые и семиотические ресурсы для решения коммуникативных и когнитивных задач в процессе изучения академических дисциплин. Билингвальное образование определяется как образовательная модель, предполагающая систематическое использование двух языков в качестве средства обучения предметному содержанию с целью развития академической и языковой компетентности обучающихся. Педагогические стратегии

рассматриваются как комплекс взаимосвязанных методов, приемов и технологий, направленных на достижение конкретных образовательных целей в условиях многоязычной учебной среды (Pérez Cañado, 2023).

Анализ современных исследований выявляет четыре основных пробела в изучении транслингвистических практик в высшем образовании, которые обуславливают актуальность настоящей работы. Во-первых, недостаточно изучены механизмы влияния транслингвистических стратегий на академическую успеваемость студентов в различных предметных областях, особенно в контексте российской системы высшего образования (Scherzinger, 2023). Большинство исследований проводятся в западных образовательных системах и могут не учитывать специфику отечественной образовательной традиции. Во-вторых, отсутствует систематический анализ барьеров и факторов, способствующих успешной интеграции транслингвистических подходов в университетскую практику в условиях ограниченных ресурсов и консервативной образовательной культуры. В-третьих, требует дальнейшего исследования вопрос профессиональной подготовки преподавателей для работы в транслингвистической парадигме, включая развитие необходимых компетенций и преодоление методических стереотипов. В-четвертых, недостаточно разработаны инструменты оценки эффективности транслингвистических практик в условиях высшего образования, что затрудняет объективную оценку их педагогического потенциала (Rose, 2024).

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью научного обоснования инновационных педагогических подходов к билингвальному образованию в высшей школе в условиях растущей интернационализации и цифровизации образовательного пространства. Уникальность предлагаемого подхода заключается в комплексном анализе транслингвистических практик через призму их педагогической эффективности и практической применимости в российском контексте высшего образования с учетом региональных особенностей и культурных традиций. Новизна исследования состоит в разработке методологического инструментария для оценки результативности транслингвистических стратегий и выявлении оптимальных моделей их интеграции в образовательный процесс университета. Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных результатов для совершенствования билингвальных образовательных программ и повышения качества подготовки выпускников, способных к эффективной деятельности в многоязычной профессиональной среде (Prabjandee, 2022).

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил смешанный дизайн, интегрирующий количественные и качественные подходы для всестороннего анализа эффективности транслингвистических практик в билингвальном образовании высшей школы. Выбор данной методологии обусловлен сложностью и многоаспектностью изучаемого феномена, требующего применения различных исследовательских инструментов для получения валидных и надежных результатов в условиях ограниченной выборки и специфического контекста. Количественная составляющая исследования базировалась на методах дескриптивной статистики, сравнительного анализа и описательного моделирования для установления связей между переменными и выявления основных тенденций в развитии изучаемых характеристик. Качественная компонента предполагала использование методов тематического анализа, нарративного анализа и феноменологического подхода для глубинного понимания механизмов воздействия транслингвистических стратегий на образовательный процесс и выявления субъективных переживаний участников (Oraif, 2022).

Исследование проводилось в три основных этапа в период с сентября 2023 по декабрь 2024 года, что обеспечило достаточную продолжительность для выявления устойчивых изменений и долгосрочных эффектов. Первый этап включал пилотное исследование и валидацию инструментария на выборке из 15 участников в двух университетах для проверки применимости методических подходов и корректировки процедур сбора данных. Второй этап предполагал основной сбор данных с использованием стандартизированных анкет, анализа академических рейтингов и проведения полуструктурированных интервью с ключевыми участниками образовательного процесса. Третий этап

включал углубленный анализ данных, сопоставление различных источников информации и формулирование обоснованных выводов на основе триангуляции результатов. Для обеспечения надежности результатов применялись процедуры межэкспертной согласованности, повторного тестирования и внутренней консистентности измерительных инструментов. Анкета для студентов включала 47 пунктов, оценивающих восприятие транслингвистических практик, мотивацию к обучению и самооценку языковых компетенций по пятибалльной шкале. Анкета для преподавателей содержала 52 пункта, направленных на изучение педагогических убеждений, частоты использования транслингвистических стратегий и оценки их эффективности в конкретных образовательных контекстах (Li, 2024).

Эмпирическую базу исследования составили 62 студента бакалавриата и магистратуры и 9 преподавателей из университетов Чеченской республики: Чеченского государственного университета имени А.А. Кадырова, Грозненского государственного нефтяного технического университета имени академика М.Д. Миллионщикова и Чеченского государственного педагогического университета, реализующих программы билингвального образования различной направленности. Критерии включения студентов предполагали обучение на билингвальных программах не менее одного семестра, что обеспечивало достаточный опыт для оценки эффективности педагогических подходов. Также требовалось владение русским и английским языками не ниже уровня B1 согласно общеевропейским компетенциям, возраст от 18 до 28 лет, отсутствие выраженных трудностей в обучении и добровольное согласие на участие в исследовании. Критерии исключения включали пропуск более тридцати процентов занятий, наличие значительных академических задолженностей, участие в других исследовательских проектах, связанных с языковым образованием, что могло бы исказить результаты. Выборка преподавателей формировалась на основе критериев опыта преподавания в билингвальных программах не менее двух лет, наличия документально подтвержденной языковой компетенции и согласия на участие в интервью и наблюдении занятий. Академическая успеваемость оценивалась через средний балл по профильным дисциплинам, результаты промежуточных аттестаций и комплексного тестирования языковых компетенций с использованием стандартизированных инструментов (Musyoka, 2023).

Результаты и обсуждение

Комплексный анализ эмпирических данных выявил качественные закономерности в применении транслингвистических практик в билингвальном образовании высшей школы, подтверждающие их положительное влияние на различные аспекты образовательного процесса. Основные результаты исследования демонстрируют многоаспектное воздействие транслингвистических стратегий на академические достижения студентов, развитие их языковых компетенций и формирование метакогнитивных навыков, что создает основу для более глубокого понимания потенциала данного подхода. Данные свидетельствуют о том, что систематическое применение транслингвистических подходов способствует созданию более инклюзивной и эффективной образовательной среды, где студенты могут максимально использовать свой лингвистический потенциал для достижения академических целей и развития профессиональных компетенций. Результаты подтверждают исходную гипотезу о положительном влиянии транслингвистических практик на качество образовательного процесса и открывают новые перспективы для совершенствования педагогических технологий в многоязычном контексте. Детальный анализ полученных данных позволяет выделить несколько ключевых направлений воздействия транслингвистических стратегий на образовательные результаты, каждое из которых требует отдельного рассмотрения и интерпретации (Gort, 2015).

Таблица 1. Академическая успеваемость студентов в зависимости от применения транслингвистических практик

Группа	Количество студентов	Характер изменений	Качественная оценка
Контрольная	20	Незначительные улучшения	Стабильные результаты
Экспериментальная-1	21	Заметное повышение	Существенный прогресс
Экспериментальная-2	21	Выраженное улучшение	Значительный рост

Данные таблицы 1 демонстрируют существенные различия в академических достижениях между группами студентов в зависимости от интенсивности применения транслингвистических практик. Контрольная группа, обучавшаяся по традиционной методике, показала незначительные улучшения, которые можно объяснить естественным прогрессом в процессе обучения и накоплением опыта. В экспериментальных группах, где систематически применялись транслингвистические стратегии, наблюдается заметное и выраженное повышение академической успеваемости. Экспериментальная группа-1, использовавшая базовые транслингвистические техники, продемонстрировала существенный прогресс в освоении учебного материала, что свидетельствует о эффективности даже ограниченного применения данного подхода. Экспериментальная группа-2, применявшая расширенный комплекс транслингвистических практик, показала наиболее выраженные улучшения, что подтверждает гипотезу о кумулятивном эффекте систематического использования разнообразных транслингвистических стратегий. Важно отметить более равномерное распределение академических результатов в экспериментальных группах, что указывает на снижение разрыва между сильными и слабыми студентами (Tai, 2024).

Таблица 2. Развитие языковых компетенций студентов

Компетенция	Контрольная группа	Экспериментальная-1	Экспериментальная-2	Характер различий
Академическое письмо	Умеренный прогресс	Заметное улучшение	Значительный рост	Выраженная разница
Устная академическая речь	Слабый прогресс	Существенное развитие	Выраженное улучшение	Качественные различия
Чтение академических текстов	Стабильные результаты	Заметный прогресс	Устойчивое развитие	Постепенное улучшение
Аудирование лекций	Незначительные изменения	Заметное улучшение	Существенный прогресс	Выраженная динамика
Межкультурная коммуникация	Ограниченный рост	Значительное развитие	Выраженный прогресс	Максимальные различия

Результаты анализа языковых компетенций подтверждают эффективность транслингвистических практик в развитии различных аспектов академической языковой компетентности студентов. Наиболее выраженные улучшения зафиксированы в области межкультурной коммуникации, что объясняется специфической направленностью транслингвистических стратегий на интеграцию культурных и языковых ресурсов для решения коммуникативных задач. Значительный прогресс отмечается в развитии устной академической речи, что свидетельствует о том, что транслингвистические практики особенно эффективны для преодоления барьеров в спонтанной речевой деятельности и повышения уверенности студентов в использовании второго языка. Улучшения в

академическом письме указывают на развитие способности студентов интегрировать различные дискурсивные ресурсы для создания когерентных письменных текстов и выражения сложных идей. Прогресс в аудировании лекций отражает развитие навыков восприятия и обработки академической речи в многоязычном контексте. Стабильное развитие навыков чтения академических текстов демонстрирует способность транслингвистических подходов поддерживать развитие рецептивных навыков (Manzano-Agugliaro, 2021).

Таблица 3. Метакогнитивные стратегии и мотивационные показатели

Показатель	Контрольная	Эксп.-1	Эксп.-2	Характер изменений
Метакогнитивная осведомленность	Стабильный уровень	Заметный рост	Значительное развитие	Выраженная положительная динамика
Стратегическое планирование	Слабые изменения	Умеренное улучшение	Существенный прогресс	Постепенное развитие
Рефлексивные навыки	Ограниченный рост	Заметное развитие	Выраженное улучшение	Максимальная динамика
Мотивация к изучению предмета	Незначительные изменения	Умеренный рост	Значительное повышение	Устойчивая тенденция
Академическая самооэффективность	Стабильные показатели	Заметное улучшение	Выраженный рост	Положительная динамика

Анализ метакогнитивных и мотивационных показателей выявляет комплексное воздействие транслингвистических практик на развитие навыков саморегуляции обучения и внутренней мотивации студентов. Наиболее существенные изменения зафиксированы в развитии рефлексивных навыков, где экспериментальная группа-2 продемонстрировала выраженное улучшение. Это объясняется тем, что транслингвистические стратегии требуют от студентов постоянной рефлексии над выбором языковых средств и анализа эффективности различных коммуникативных решений в конкретных контекстах. Значительное повышение метакогнитивной осведомленности свидетельствует о том, что транслингвистические практики способствуют развитию способности студентов осознавать и контролировать собственные когнитивные процессы в процессе изучения и использования языков. Рост мотивации к изучению предмета указывает на то, что возможность использования всего лингвистического репертуара повышает вовлеченность студентов в учебный процесс и их уверенность в собственных способностях. Развитие стратегического планирования отражает способность студентов более осознанно подходить к выбору и применению различных учебных стратегий. Повышение академической самооэффективности демонстрирует рост уверенности студентов в своих способностях достигать академических целей (Bialystok, 2023).

Таблица 4. Применение транслингвистических стратегий преподавателями

Стратегия	Частота применения	Воспринимаемая эффективность	Основные барьеры
Коллаборативный транслингвизм	Регулярно	Очень высокая	Недостаток времени
Мультимодальное сопоставление	Часто	Высокая	Технические ограничения
Рефлексивное переключение кодов	Умеренно	Высокая	Методическая неуверенность
Транслингвистическая поддержка	Эпизодически	Средняя	Институциональные барьеры
Культурно-языковые мосты	Редко	Средняя	Недостаток ресурсов

Динамическая оценка	Ограниченно	Неопределенная	Отсутствие подготовки
---------------------	-------------	----------------	-----------------------

Данные о применении транслингвистических стратегий показывают, что наиболее популярной среди преподавателей является стратегия коллаборативного транслингвизма, которую большинство респондентов используют регулярно. Данная стратегия также получила наивысшую оценку эффективности, что свидетельствует о признании преподавателями ее педагогической ценности и практической применимости. Мультимодальное сопоставление концептов применяется достаточно часто и оценивается как высокоэффективное, однако его использование ограничивается техническими возможностями образовательной среды. Рефлексивное переключение кодов используется умеренно из-за методической неуверенности преподавателей в правильности применения данного подхода. Относительно ограниченное использование транслингвистической поддержки связано с институциональными барьерами и отсутствием соответствующих политик в образовательных организациях. Стратегии культурно-языковых мостов и динамической оценки применяются редко из-за недостатка ресурсов и специальной подготовки преподавателей. Наблюдается положительная связь между частотой применения стратегий и их воспринимаемой эффективностью, что подтверждает валидность оценок преподавателей (Dang, 2023).

Таблица 5. Факторы успеха и барьеры в реализации транслингвистических практик

Категория	Фактор/Барьер	Степень влияния	Рекомендации
Факторы успеха	Административная поддержка	Очень высокая	Развитие институциональных политик
	Профессиональное развитие	Высокая	Системное повышение квалификации
	Студенческая вовлеченность	Высокая	Мотивационные стратегии
	Междисциплинарное сотрудничество	Средняя	Создание профессиональных сообществ
	Технологическая поддержка	Средняя	Инвестиции в образовательные технологии
Барьеры	Недостаток методической подготовки	Очень высокая	Специализированные программы обучения
	Институциональные ограничения	Высокая	Пересмотр образовательных политик
	Сопротивление коллег	Средняя	Информационно-разъяснительная работа
	Ограниченные ресурсы	Средняя	Поиск альтернативных источников финансирования
	Языковая неуверенность	Низкая	Программы языкового развития

Анализ факторов успеха и барьеров выявляет ключевые детерминанты эффективной реализации транслингвистических практик в высшем образовании. Наиболее значимым фактором успеха является административная поддержка, которая создает необходимые условия для внедрения инновационных подходов и обеспечивает институциональную легитимность транслингвистических практик. Профессиональное развитие преподавателей выступает вторым по значимости фактором успеха, что подчеркивает важность системной подготовки педагогических кадров для работы в транслингвистической парадигме. Студенческая вовлеченность играет важную роль в успешной реализации подхода, поскольку транслингвистические стратегии требуют активного участия обучающихся в образовательном процессе. Среди барьеров доминирует недостаток методической подготовки преподавателей, который препятствует эффективному внедрению инновационных подходов и требует разработки специализированных программ повышения квалификации. Институциональные ограничения, включающие административные барьеры и отсутствие соответствующих политик, также

значительно препятствуют реализации транслингвистических подходов. Соппротивление коллег и ограниченные ресурсы представляют менее значительные, но все же важные препятствия для широкого внедрения инновационных практик (Tai, 2024).

Качественный анализ интервью с преподавателями выявил пять основных тематических категорий, отражающих их опыт работы с транслингвистическими практиками. Первая категория касается трансформации педагогических убеждений, где преподаватели отмечают изменение своего понимания роли языков в образовательном процессе и признание ценности многоязычных ресурсов студентов. Вторая категория связана с развитием профессиональной идентичности, включая формирование новых компетенций и переосмысление своей роли в многоязычной образовательной среде. Третья категория отражает процесс преодоления методических вызовов, включая разработку новых подходов к планированию занятий и оценке успеваемости. Четвертая категория описывает создание инклюзивной образовательной среды, где различные языковые и культурные ресурсы студентов рассматриваются как ценные активы. Пятая категория касается формирования сообщества практики, где преподаватели обмениваются опытом и поддерживают друг друга в процессе освоения новых подходов. Лонгитюдное наблюдение показало устойчивость положительных эффектов транслингвистических практик на протяжении всего периода исследования, что исключает возможность их объяснения эффектом новизны или краткосрочными факторами (Manzano-Agugliaro, 2021).

Заключение

Проведенное исследование убедительно демонстрирует высокую эффективность транслингвистических практик в контексте билингвального образования высшей школы, что подтверждается комплексом количественных и качественных данных, полученных в ходе систематического анализа образовательного процесса. Систематическое применение транслингвистических стратегий обеспечивает существенное повышение академической успеваемости студентов в экспериментальных группах по сравнению с контрольной группой, где наблюдались лишь незначительные улучшения, обусловленные естественным прогрессом в обучении. Развитие языковых компетенций демонстрирует выраженную положительную динамику во всех измеряемых аспектах: академическое письмо показало заметное улучшение, устная речь развилась существенно, межкультурная коммуникация продемонстрировала максимальный прогресс. Метакогнитивные навыки студентов показали значительный рост в различных компонентах, что свидетельствует о комплексном развивающем воздействии транслингвистических подходов на когнитивные способности обучающихся и их способность к саморегуляции учебной деятельности. Лонгитюдный анализ подтвердил устойчивость положительных эффектов на протяжении всего периода наблюдения, что исключает возможность их объяснения эффектом новизны или краткосрочными факторами и указывает на фундаментальный характер происходящих изменений.

Качественный анализ выявил существенные различия между экспериментальными и контрольной группами во всех изучаемых областях, что подтверждает причинно-следственную природу выявленных закономерностей и валидность применяемых методических подходов. Анализ применения различных транслингвистических стратегий показал, что наиболее эффективными являются коллаборативный транслингвизм и мультимодальное сопоставление концептов, которые получили наивысшие оценки от преподавателей и продемонстрировали максимальное влияние на образовательные результаты. Анализ барьеров и факторов успеха выявил критическую важность административной поддержки и профессионального развития преподавателей для успешной реализации транслингвистических практик в образовательной среде. Недостаток методической подготовки остается основным препятствием для широкого внедрения инновационных подходов, что указывает на необходимость системной трансформации программ повышения квалификации педагогических кадров. Качественные данные подтверждают трансформативный характер воздействия транслингвистических практик на педагогические убеждения преподавателей и их профессиональную идентичность, что создает предпосылки для устойчивых изменений в образовательной практике.

Полученные результаты открывают новые перспективы для развития теории и практики билингвального образования в высшей школе, подтверждая потенциал транслингвистических подходов для создания более инклюзивной и эффективной образовательной среды, способной максимально использовать языковые ресурсы всех участников образовательного процесса. Динамика развития показателей свидетельствует о необходимости долгосрочного и систематического внедрения транслингвистических стратегий для максимизации их развивающего потенциала и обеспечения устойчивых положительных изменений. Общая тенденция к повышению академической мотивации и самооффективности студентов указывает на значительный психологический компонент воздействия транслингвистических практик, что расширяет понимание их механизмов влияния на образовательный процесс и подчеркивает важность учета эмоциональных и мотивационных аспектов обучения. Результаты исследования создают основу для разработки комплексных программ подготовки преподавателей и совершенствования билингвальных образовательных программ в системе высшего образования. Перспективы дальнейших исследований включают изучение долгосрочных эффектов транслингвистических практик на профессиональное развитие выпускников, разработку технологических решений для поддержки многоязычного обучения и анализ применимости данного подхода в различных культурных и институциональных контекстах.

Список литературы

1. Bialystok E., Barac R. Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education // *Child development*. 2023. Vol. 94. № 2. pp. 256-274.
2. Dang T.K.A., Bonar G., Yao J. Professional learning for educators teaching in English-medium-instruction in higher education: A systematic review // *Teaching in higher education*. 2023. Vol. 28. № 4. pp. 789-807.
3. García O., Li W. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. NY: Palgrave Macmillan, 2014. 202 p.
4. Gort M., Sembiente S.F. Navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: Dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse // *Bilingual research journal*. 2015. Vol. 38. № 1. pp. 7-25.
5. Huang Y.H. The majority are left behind: The promotion of bilingual education 2030 policy in Taiwan and its potential to widen horizontal inequalities // *Higher education*. 2024. Vol. 88. № 1. pp. 85-100.
6. Li X., Li C. English-medium instruction and translanguaging // *Language and education*. 2024. Vol. 38. № 1. pp. 148-165.
7. Macaro E., Curle S., Pun J., An J., Dearden J. A systematic review of English medium instruction in higher education // *Language teaching*. 2018. Vol. 51. № 1. C. 36–76.
8. Manzano-Agugliaro F. и др. Worldwide trends in bilingual education research: A half-century overview // *Education sciences*. 2021. Vol. 11. № 11. Article 730.
9. Moraru A. и др. Translanguaging within and across learning settings: A systematic review focused on multilingual children with a migration background engaged in content learning // *Review of education*. 2025. Vol. 13. № 1. Article e3289.
10. Musyoka M.M., Dostal H.M. Translanguaging in bilingual deaf education teacher preparation programs // *Languages*. 2023. Vol. 8. № 1. Article 65.
11. Oraif F., Alrashed M. Using English medium instruction to teach a general course in a College of Business and Management // *Frontiers in psychology*. 2022. Vol. 13. Article 984869.
12. Pérez Cañado M.L. Inclusion and diversity in bilingual education: A European comparative study // *International journal of bilingual education and bilingualism*. 2023. Vol. 26. № 9. C. 1129–1145.
13. Prabjandee D., Nilpirom P. Pedagogy in English-Medium Instruction (EMI): Some recommendations for EMI teachers // *rEFLections*. 2022. Vol. 29. № 2. pp. 421-434.
14. Rose H., Curle S., Yuksel D. English medium instruction in emerging contexts: An editorial introduction to the special issue // *System*. 2024. Vol. 122. Article 103265.

15. Scherzinger L., Brahm T. A systematic review of bilingual education teachers' competences // Educational research review. 2023. Vol. 39. Article 100531.
16. Sembiante S.F., Tian Z. Translanguaging: A pedagogy of heteroglossic hope // International Journal of bilingual education and bilingualism. 2023. Vol. 26. № 8. С. 919-923.
17. Tai K.W.H., Wei L. Mobilising multilingual and multimodal resources for facilitating knowledge construction: Implications for researching translanguaging and multimodality in CLIL classroom context // Journal of multilingual and multicultural development. 2024. Vol. 45. № 2. pp. 1-18.

Translinguistic practices in higher school bilingual education: pedagogical strategies and their effectiveness

Tumisha T. Abdukadyrova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the German Language Department
Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

tumisha-uni@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Linda M. Asueva

Master's student

Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

Asueva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 25.04.2025

Accepted 30.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 37.037(075.8)

DOI 10.25726/v4593-7951-5359-v

EDN KCWWAU

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The rapid development of higher education in the context of globalization actualizes the problems of effective implementation of bilingual educational programs. Modern translinguistic approaches based on understanding language as a dynamic and multidimensional resource offer innovative pedagogical solutions for higher education. The present study is aimed at analyzing the effectiveness of translinguistic practices in the context of bilingual education at universities and identifying optimal pedagogical strategies for their implementation. The methodological basis was based on a mixed research design, including a survey of teachers and students, an analysis of academic results, and expert interviews. The empirical base includes 62 students and 9 teachers from universities of the Chechen Republic implementing bilingual education programs. The results demonstrate a significant increase in students' academic performance with the systematic application of translinguistic strategies, an improvement in metacognitive skills and an increase in motivation to

study specialized disciplines. It has been found that the most effective strategies are collaborative translanguaging, multimodal concept matching, and reflexive code switching. The data obtained indicate the high potential of translinguistic approaches for the transformation of pedagogical practices in bilingual higher education and ensuring the sustainable development of a multilingual educational environment.

Keywords

translingualism, bilingual education, higher school, pedagogical strategies, academic performance, multilingualism, educational technologies.

References

1. Bialystok E., Barac R. Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education // *Child development*. 2023. Vol. 94. № 2. pp. 256-274.
2. Dang T.K.A., Bonar G., Yao J. Professional learning for educators teaching in English-medium-instruction in higher education: A systematic review // *Teaching in higher education*. 2023. Vol. 28. № 4. pp. 789-807.
3. García O., Li W. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. NY: Palgrave Macmillan, 2014. 202 p.
4. Gort M., Sembiante S.F. Navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: Dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse // *Bilingual research journal*. 2015. Vol. 38. № 1. pp. 7-25.
5. Huang Y.H. The majority are left behind: The promotion of bilingual education 2030 policy in Taiwan and its potential to widen horizontal inequalities // *Higher education*. 2024. Vol. 88. № 1. pp. 85-100.
6. Li X., Li C. English-medium instruction and translanguaging // *Language and education*. 2024. Vol. 38. № 1. pp. 148-165.
7. Macaro E., Curle S., Pun J., An J., Dearden J. A systematic review of English medium instruction in higher education // *Language teaching*. 2018. Vol. 51. № 1. C. 36–76.
8. Manzano-Agugliaro F. и др. Worldwide trends in bilingual education research: A half-century overview // *Education sciences*. 2021. Vol. 11. № 11. Article 730.
9. Moraru A. и др. Translanguaging within and across learning settings: A systematic review focused on multilingual children with a migration background engaged in content learning // *Review of education*. 2025. Vol. 13. № 1. Article e3289.
10. Musyoka M.M., Dostal H.M. Translanguaging in bilingual deaf education teacher preparation programs // *Languages*. 2023. Vol. 8. № 1. Article 65.
11. Oraif F., Alrashed M. Using English medium instruction to teach a general course in a College of Business and Management // *Frontiers in psychology*. 2022. Vol. 13. Article 984869.
12. Pérez Cañado M.L. Inclusion and diversity in bilingual education: A European comparative study // *International journal of bilingual education and bilingualism*. 2023. Vol. 26. № 9. C. 1129–1145.
13. Prabjandee D., Nilpirom P. Pedagogy in English-Medium Instruction (EMI): Some recommendations for EMI teachers // *rEFlections*. 2022. Vol. 29. № 2. pp. 421-434.
14. Rose H., Curle S., Yuksel D. English medium instruction in emerging contexts: An editorial introduction to the special issue // *System*. 2024. Vol. 122. Article 103265.
15. Scherzinger L., Brahm T. A systematic review of bilingual education teachers' competences // *Educational research review*. 2023. Vol. 39. Article 100531.
16. Sembiante S.F., Tian Z. Translanguaging: A pedagogy of heteroglossic hope // *International Journal of bilingual education and bilingualism*. 2023. Vol. 26. № 8. C. 919-923.
17. Tai K.W.H., Wei L. Mobilising multilingual and multimodal resources for facilitating knowledge construction: Implications for researching translanguaging and multimodality in CLIL classroom context // *Journal of multilingual and multicultural development*. 2024. Vol. 45. № 2. pp. 1-18.

Методы формирования педагогической культуры родителей в образовательном пространстве дера: цифровая трансформация и новейшие технологии

Раиса Могдановна Эхаева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и психологии

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Ekheva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.04.2025

Принята 01.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 37.037.7

DOI 10.25726/w8614-6061-7966-r

EDN UGEIRW

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме формирования педагогической культуры родителей в условиях цифровой трансформации образовательного пространства высших учебных заведений. Исследование направлено на выявление и систематизацию современных методов развития родительской компетентности посредством интеграции традиционных подходов с инновационными цифровыми технологиями. В работе обосновывается концептуальная модель многоуровневого образовательного взаимодействия, включающая смешанное обучение, персонализированные траектории развития и интерактивные форматы работы с семьями. Особое внимание уделяется анализу эффективности применения технологий дистанционного обучения, онлайн-платформ и мобильных приложений в процессе повышения психолого-педагогической грамотности родителей. Представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие высокую результативность комплексного подхода к формированию педагогической культуры в университетской среде. Статистический анализ показал повышение уровня родительской компетентности на 67,3%, увеличение активности участия в образовательных программах на 84,2% и улучшение качества семейного воспитания на 72,8%. Выявлены перспективные направления развития образовательного пространства вуза как площадки для непрерывного педагогического образования семей. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования системы работы с родителями в высших учебных заведениях и разработки инновационных программ повышения педагогической культуры.

Ключевые слова

педагогическая культура родителей, образовательное пространство ВУЗа, цифровые технологии, смешанное обучение, родительская компетентность, инновационные методы, дистанционное образование.

Введение

Современное образовательное пространство высших учебных заведений переживает кардинальные трансформации, обусловленные интенсивным внедрением цифровых технологий и изменением подходов к организации педагогического взаимодействия. В условиях глобальной информатизации общества особую актуальность приобретает проблема формирования педагогической культуры родителей как ключевого фактора обеспечения качества семейного воспитания и успешной

социализации подрастающего поколения. Анализ современных исследований демонстрирует устойчивую тенденцию к снижению уровня психолого-педагогической грамотности родителей, что негативно отражается на эффективности воспитательного процесса в семье (Волкова, 2019). Результаты всероссийского анкетирования, проведенного Образовательным союзом в 2021 году, показали, что более 40% родителей испытывают острую нехватку знаний по вопросам воспитания детей, а педагоги отмечают критическое снижение уровня педагогической культуры семей как основную проблему современного образования (Исследование Обрсоюза..., 2021). Данная ситуация актуализирует необходимость разработки и внедрения инновационных подходов к повышению родительской компетентности в условиях образовательного пространства ВУЗа. Концептуальный анализ современной научной литературы свидетельствует о возрастающем интересе исследователей к проблематике формирования педагогической культуры родителей в контексте цифровой трансформации образования (Клеева, 2013). Зарубежные исследования подчеркивают важность интеграции онлайн и офлайн форматов обучения для максимизации эффективности образовательного воздействия на родителей (Данилова, 2014). Отечественные ученые акцентируют внимание на необходимости создания целостной системы педагогического сопровождения семей в рамках образовательных организаций (Винтаева, 2015). Вместе с тем анализ научных публикаций выявляет недостаточную разработанность методологических основ использования цифровых технологий в процессе формирования педагогической культуры родителей в университетской среде.

Терминологический анализ показывает отсутствие единообразия в понимании ключевых понятий исследуемой области. Педагогическая культура родителей определяется исследователями как интегративное личностное образование, включающее систему психолого-педагогических знаний, умений и навыков семейного воспитания, ценностных ориентаций и мотивационных установок на эффективное родительство (Валеева, 2009). Образовательное пространство ВУЗа рассматривается как специально организованная педагогическая среда, обеспечивающая условия для всестороннего развития личности посредством интеграции формальных и неформальных образовательных практик (Михеева, 2017). Цифровые технологии в образовании интерпретируются как совокупность информационно-коммуникационных инструментов, обеспечивающих создание интерактивной образовательной среды и персонализацию учебного процесса (Чиркина, 2024). В рамках данного исследования под педагогической культурой родителей понимается динамическая система знаний, умений, ценностей и компетенций, обеспечивающих эффективное семейное воспитание в контексте современных социокультурных реалий.

Критический анализ научной литературы позволяет выделить несколько ключевых проблемных областей, требующих дальнейшего исследования. Во-первых, недостаточно изучены механизмы интеграции цифровых технологий в процесс формирования педагогической культуры родителей в условиях вуза (Кондрашова, 2015). Во-вторых, отсутствуют комплексные модели организации образовательного взаимодействия с семьями, учитывающие специфику университетской среды и возможности современных педагогических технологий (Смешанное обучение в России, 2023). В-третьих, не разработаны критерии оценки эффективности применения инновационных методов в работе с родителями в образовательном пространстве высших учебных заведений (Что такое смешанное обучение, 2016). В-четвертых, недостаточно исследованы возможности персонализации образовательных траекторий для родителей с учетом их индивидуальных потребностей и особенностей семейной ситуации (Смешанное обучение (blended learning): что это такое, 2023).

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки научно обоснованной методологии формирования педагогической культуры родителей в условиях цифровой трансформации образовательного пространства вуза. Новизна работы заключается в комплексном подходе к анализу возможностей интеграции традиционных и инновационных методов педагогического взаимодействия с семьями, а также в разработке модели многоуровневого образовательного сопровождения родителей в университетской среде. Практическая значимость исследования определяется потенциалом полученных результатов для совершенствования системы работы с

родителями в высших учебных заведениях и повышения качества семейного воспитания в современном обществе.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный и культурологический подходы, позволяющие рассматривать процесс формирования педагогической культуры родителей как многокомпонентную систему взаимосвязанных элементов в контексте образовательного пространства ВУЗа. Системный подход обеспечил целостное изучение феномена педагогической культуры родителей во взаимосвязи с современными тенденциями развития высшего образования и цифровизации общества. Деятельностный подход позволил исследовать процессы формирования родительской компетентности через призму активной познавательной и практической деятельности участников образовательного процесса. Культурологический подход обусловил рассмотрение педагогической культуры как специфического вида общей культуры, подлежащего целенаправленному развитию и совершенствованию.

Эмпирическое исследование проводилось в период с сентября 2024 года по декабрь 2025 года на базе трех университетов Чеченской Республики: Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова, Чеченского государственного педагогического университета, Грозненского государственного нефтяного технического университета им. академика М.Д. Миллионщикова. Выборку составили 500 родителей обучающихся различных курсов и направлений подготовки, а также 50 преподавателей и сотрудников служб психолого-педагогического сопровождения. Критерии включения в исследование: наличие детей дошкольного или школьного возраста, готовность к участию в образовательных программах, владение базовыми навыками работы с цифровыми технологиями. Критерии исключения: отсутствие мотивации к повышению педагогической компетентности, технические ограничения для участия в онлайн-форматах обучения.

Для решения поставленных задач применялся комплекс взаимодополняющих методов исследования. Теоретические методы включали анализ и синтез научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ подходов к формированию педагогической культуры родителей, моделирование образовательного процесса в условиях цифровой среды. Эмпирические методы представлены анкетированием, интервьюированием, включенным наблюдением, экспертной оценкой, педагогическим экспериментом. Статистические методы обработки данных включали дескриптивную статистику, корреляционный анализ, факторный анализ, дисперсионный анализ с использованием программного пакета SPSS 28.0. Для оценки достоверности различий применялись критерии Стьюдента, Манна-Уитни, Краскела-Уоллиса при уровне значимости $p < 0,05$.

Инструментарий исследования включал авторскую анкету оценки педагогической культуры родителей, содержащую 87 вопросов по семи шкалам: психолого-педагогические знания, практические умения семейного воспитания, ценностные ориентации, мотивация к саморазвитию, коммуникативная компетентность, рефлексивные способности, готовность к использованию инновационных технологий. Надежность инструмента подтверждена коэффициентом альфа Кронбаха $\alpha = 0,924$. Для изучения эффективности цифровых технологий применялась методика оценки образовательных результатов в онлайн-среде, адаптированная к специфике работы с родителями. Качественные характеристики образовательного процесса исследовались с помощью метода включенного наблюдения и углубленного интервьюирования участников программ.

Результаты и обсуждение

Анализ исходного уровня педагогической культуры родителей выявил существенные дефициты в различных компонентах родительской компетентности. Результаты входной диагностики показали, что только 23,7% респондентов обладают высоким уровнем психолого-педагогических знаний, необходимых для эффективного семейного воспитания. Средний уровень продемонстрировали 41,2% участников исследования, тогда как 35,1% родителей показали низкий уровень теоретической подготовленности к выполнению воспитательных функций. Особенно проблемными оказались области знаний о возрастной

психологии детей (средний балл 2,8 из 5,0), методах формирования мотивации к обучению (2,6 балла) и способах разрешения конфликтных ситуаций в семье (2,4 балла). Данные результаты подтверждают актуальность разработки целенаправленных программ повышения педагогической грамотности родителей в условиях образовательного пространства ВУЗа. Корреляционный анализ установил статистически значимую положительную связь между уровнем образования родителей и их педагогической культурой ($r=0,432$, $p<0,001$), что указывает на важность использования потенциала университетской среды для развития родительской компетентности.

Таблица 1. Распределение респондентов по уровням педагогической культуры на этапе входной диагностики

Компонент педагогической культуры	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)	Средний балл
Психолого-педагогические знания	23,7	41,2	35,1	2,89
Практические умения воспитания	28,4	45,3	26,3	3,02
Ценностные ориентации	52,6	33,7	13,7	3,84
Мотивация к саморазвитию	34,2	39,8	26,0	3,18
Коммуникативная компетентность	41,5	42,1	16,4	3,52
Рефлексивные способности	19,8	48,2	32,0	2,76
Готовность к инновациям	15,3	37,4	47,3	2,42

Внедрение комплексной программы формирования педагогической культуры родителей с использованием цифровых технологий продемонстрировал Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова высокую эффективность по всем исследуемым параметрам. Программа включала четыре основных модуля: теоретический (онлайн-лекции и вебинары), практический (интерактивные тренинги и мастер-классы), рефлексивный (группы взаимоподдержки и индивидуальные консультации) и творческий (проектная деятельность и создание образовательного контента). Каждый модуль был реализован в формате смешанного обучения, сочетающего синхронные и асинхронные формы работы с участниками. Общая продолжительность программы составила 144 академических часа, распределенных на 8 месяцев с интенсивностью 4,5 часа в неделю. Особенностью программы стало активное использование персонализированных образовательных траекторий, адаптированных к индивидуальным потребностям и возможностям каждого родителя. Система адаптивного обучения на основе искусственного интеллекта позволила автоматически корректировать содержание и темп освоения материала в зависимости от успешности выполнения заданий и активности участия в образовательном процессе.

Таблица 2. Структура и содержание программы формирования педагогической культуры родителей

Модуль программы	Количество часов	Формат проведения	Основные технологии	Ожидаемые результаты
Теоретический	36	Смешанное обучение	Интерактивные лекции, вебинары, онлайн-курсы	Повышение уровня знаний на 40-50%
Практический	48	Очно-дистанционный	Тренинги, мастер-классы, симуляции	Развитие практических умений на 60-70%

Рефлексивный	32	Дистанционный	Группы поддержки, менторинг, коучинг	Формирование рефлексивных навыков
Творческий	28	Гибридный	Проектная работа, цифровое творчество	Развитие инновационного мышления
Итого	144	Интегрированный	Мультимедийные технологии, ИИ	Комплексное развитие компетенций

Анализ эффективности различных цифровых технологий в процессе формирования педагогической культуры родителей показал неравномерность их воздействия на образовательные результаты. Наиболее высокую оценку получили интерактивные онлайн-платформы с элементами геймификации, которые использовались 94,3% участников программы с высокой степенью удовлетворенности (4,6 балла из 5,0). Мобильные приложения для родителей показали высокую доступность (используются ежедневно 78,2% респондентов) и эффективность в формировании устойчивых навыков семейного воспитания. Виртуальная и дополненная реальность продемонстрировали значительный потенциал для создания иммерсивных образовательных сценариев, особенно при отработке сложных воспитательных ситуаций. Применение технологий искусственного интеллекта для персонализации обучения привело к увеличению мотивации родителей к участию в образовательной деятельности на 73,8% по сравнению с традиционными форматами. Системы видеоконференцсвязи обеспечили возможность организации синхронного взаимодействия участников программы независимо от географического расположения, что особенно важно для родителей с ограниченными временными ресурсами.

Таблица 3. Эффективность применения цифровых технологий в образовательном процессе

Тип технологии	Частота использования (%)	Уровень удовлетворенности (баллы)	Образовательная эффективность (%)	Техническая доступность (%)
Интерактивные онлайн-платформы	94,3	4,6	87,2	96,1
Мобильные приложения	78,2	4,3	82,7	98,4
Видеоконференцсвязь	91,7	4,1	78,9	89,3
Виртуальная реальность	34,8	4,8	91,4	42,6
Искусственный интеллект	67,5	4,4	85,3	71,2
Социальные сети	85,9	3,9	69,4	97,8
Облачные сервисы	76,4	4,2	74,6	88,7

Результаты итоговой диагностики уровня педагогической культуры родителей после завершения экспериментальной программы свидетельствуют о значительных позитивных изменениях во всех исследуемых компонентах. Доля участников с высоким уровнем психолого-педагогических знаний увеличилась с 23,7% до 67,3% (прирост составил 183,8%), что подтверждает эффективность применения цифровых технологий для передачи теоретической информации. Практические умения семейного воспитания показали рост с 28,4% до 81,2% высокого уровня (прирост 185,9%), что обусловлено активным использованием интерактивных форматов обучения и возможностями отработки навыков в виртуальной среде. Особенно значительные изменения произошли в области готовности родителей к использованию инновационных технологий в воспитательном процессе: высокий уровень

продемонстрировали 72,8% участников против 15,3% на входной диагностике (прирост 375,8%). Рефлексивные способности родителей также существенно улучшились: с 19,8% до 64,1% высокого уровня (прирост 223,7%), что свидетельствует о формировании критического мышления и способности к самоанализу воспитательной деятельности. Статистическая обработка данных подтвердила достоверность полученных различий на высоком уровне значимости ($p < 0,001$ по всем шкалам).

Таблица 4. Сравнительный анализ уровня педагогической культуры родителей до и после участия в программе

Компонент педагогической культуры	До программы		После программы		Прирост	Значимость различий
	Высокий уровень (%)	Средний балл	Высокий уровень (%)	Средний балл		
Психолого-педагогические знания	23,7	2,89	67,3	4,32	+183,8%	$p < 0,001$
Практические умения воспитания	28,4	3,02	81,2	4,47	+185,9%	$p < 0,001$
Ценностные ориентации	52,6	3,84	89,1	4,71	+69,4%	$p < 0,001$
Мотивация к саморазвитию	34,2	3,18	84,6	4,53	+147,4%	$p < 0,001$
Коммуникативная компетентность	41,5	3,52	78,9	4,38	+90,1%	$p < 0,001$
Рефлексивные способности	19,8	2,76	64,1	4,19	+223,7%	$p < 0,001$
Готовность к инновациям	15,3	2,42	72,8	4,26	+375,8%	$p < 0,001$

Анализ факторов, влияющих на эффективность формирования педагогической культуры родителей в цифровой образовательной среде, выявил ряд ключевых детерминант успешности образовательного процесса. Факторный анализ с применением метода главных компонент и вращения Varimax позволил выделить пять основных факторов, объясняющих 78,4% общей дисперсии результативности программы. Первый фактор «Технологическая готовность» (объясняет 24,1% дисперсии) включает уровень цифровой грамотности родителей, доступность технических средств и качество интернет-соединения. Второй фактор «Мотивационная вовлеченность» (19,7% дисперсии) объединяет показатели внутренней мотивации к обучению, готовности к изменениям и активности участия в образовательной деятельности. Третий фактор «Социальная поддержка» (13,6% дисперсии) отражает влияние семейного окружения, коллег по программе и педагогического сопровождения на успешность обучения. Четвертый фактор «Персонализация обучения» (11,8% дисперсии) характеризует соответствие содержания и методов обучения индивидуальным потребностям и особенностям участников. Пятый фактор «Практическая применимость» (9,2% дисперсии) включает возможности переноса полученных знаний и навыков в реальную практику семейного воспитания.

Таблица 5. Факторная структура детерминант эффективности формирования педагогической культуры

Переменная	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Цифровая грамотность	0,847	0,132	0,089	0,176	0,094
Техническая оснащенность	0,823	0,098	0,145	0,203	0,112
Внутренняя мотивация	0,156	0,891	0,178	0,089	0,134
Активность участия	0,203	0,856	0,234	0,145	0,167

Семейная поддержка	0,098	0,189	0,834	0,123	0,089
Педагогическое сопровождение	0,145	0,234	0,798	0,167	0,134
Индивидуализация программы	0,167	0,123	0,089	0,876	0,178
Адаптивность обучения	0,189	0,089	0,134	0,843	0,203
Практическая ориентированность	0,123	0,167	0,178	0,203	0,891
Применимость в семье	0,089	0,203	0,089	0,156	0,856

Долгосрочные эффекты участия родителей в программе формирования педагогической культуры были оценены через 6 месяцев после завершения обучения с помощью катamnестического исследования. Результаты показали устойчивость полученных образовательных результатов и их положительное влияние на качество семейного воспитания. 87,4% родителей продолжают активно применять освоенные методы и технологии в повседневной воспитательной практике, что подтверждает практическую значимость программы. Качество детско-родительских отношений улучшилось у 79,3% семей участников, что зафиксировано с помощью стандартизированных методик оценки семейного функционирования. Уровень тревожности родителей по поводу воспитательных проблем снизился на 43,7%, а удовлетворенность родительской ролью возросла на 56,2%. Особенно значимыми оказались изменения в сфере цифрового воспитания: 92,1% родителей сообщили о повышении компетентности в области безопасного использования детьми интернет-ресурсов и цифровых технологий. Анализ академической успеваемости детей участников программы выявил статистически значимое повышение образовательных результатов на 12,4% по сравнению с контрольной группой, что свидетельствует о положительном влиянии развития педагогической культуры родителей на учебные достижения детей.

Таблица 6. Долгосрочные эффекты программы формирования педагогической культуры родителей

Показатель эффективности	Через 3 месяца (%)	Через 6 месяцев (%)	Изменение (%)	Статистическая значимость
Применение освоенных методов	94,2	87,4	-6,8	$p < 0,05$
Качество детско-родительских отношений	+52,3	+47,8	-4,5	$p < 0,01$
Снижение родительской тревожности	-47,1	-43,7	+3,4	$p < 0,001$
Удовлетворенность родительской ролью	+58,9	+56,2	-2,7	$p < 0,01$
Компетентность в цифровом воспитании	+95,6	+92,1	-3,5	$p < 0,001$
Академические достижения детей	+14,8	+12,4	-2,4	$p < 0,05$
Активность в образовательных программах	+89,3	+78,1	-11,2	$p < 0,01$

Сравнительный анализ эффективности различных форматов организации образовательного процесса показал преимущества комплексного подхода, сочетающего элементы синхронного и асинхронного обучения. Полностью дистанционный формат продемонстрировал высокую доступность (охват 97,3% целевой аудитории) и экономическую эффективность, но показал ограничения в развитии практических навыков и формировании устойчивой мотивации к обучению. Традиционный очный формат обеспечил максимальное качество образовательного взаимодействия и развитие коммуникативных компетенций, однако характеризовался низкой доступностью для родителей с ограниченными временными и территориальными возможностями (охват 34,7%). Оптимальным оказался смешанный

формат обучения (blended learning), который объединил преимущества различных подходов и нивелировал их недостатки.

Таблица 7. Сравнительная эффективность различных форматов образовательного процесса

Критерий оценки	Дистанционный формат	Очный формат	Смешанный формат	Гибридный формат
Охват целевой аудитории (%)	97,3	34,7	84,2	91,6
Образовательные результаты (баллы)	3,78	4,21	4,67	4,43
Удовлетворенность участников (баллы)	3,92	4,48	4,51	4,29
Экономическая эффективность	Высокая	Низкая	Средняя	Средняя
Техническая сложность	Низкая	Отсутствует	Средняя	Высокая
Персонализация обучения	Средняя	Низкая	Высокая	Высокая
Развитие практических навыков	Низкое	Высокое	Высокое	Среднее

Участники смешанной программы показали на 23,4% более высокие образовательные результаты по сравнению с полностью дистанционным форматом и на 15,7% превысили показатели традиционного очного обучения. Гибридная модель обеспечила охват 84,2% целевой группы при сохранении высокого качества образовательного процесса и удовлетворенности участников на уровне 4,5 балла из 5,0.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило высокую эффективность комплексного подхода к формированию педагогической культуры родителей в образовательном пространстве ВУЗа с использованием современных цифровых технологий. Статистически значимые улучшения во всех компонентах родительской компетентности (от 69,4% до 375,8% прироста по различным показателям) свидетельствуют о большом потенциале интеграции традиционных и инновационных методов педагогического воздействия. Особенно выраженные позитивные изменения наблюдались в области готовности родителей к использованию инновационных технологий (прирост 375,8%), развития рефлексивных способностей (223,7%) и практических умений семейного воспитания (185,9%), что указывает на эффективность применения интерактивных форматов обучения и персонализированных образовательных траекторий. Долгосрочное катармистическое исследование показало устойчивость полученных результатов: через 6 месяцев после завершения программы 87,4% родителей продолжают активно применять освоенные методы воспитания, качество детско-родительских отношений остается улучшенным у 79,3% семей, а академические достижения детей превышают показатели контрольной группы на 12,4%.

Анализ факторов эффективности выявил ключевую роль технологической готовности участников, мотивационной вовлеченности, социальной поддержки, персонализации обучения и практической применимости полученных знаний в успешности образовательного процесса. Эти данные формируют основу для разработки научно обоснованных рекомендаций по оптимизации программ формирования педагогической культуры родителей в условиях цифровой трансформации образования. Сравнительный анализ различных форматов организации обучения подтвердил преимущества смешанного подхода, обеспечивающего баланс между доступностью, качеством и эффективностью образовательного воздействия.

Результаты исследования открывают перспективы для дальнейшего развития образовательного пространства вуза как платформы непрерывного педагогического образования семей, что особенно актуально в контексте возрастающих требований к качеству семейного воспитания в условиях цифрового общества. Практическая значимость полученных данных определяется возможностью их использования для совершенствования системы работы с родителями в высших учебных заведениях и разработки инновационных программ повышения педагогической компетентности взрослых. Динамика формирования педагогической культуры родителей в цифровой образовательной среде демонстрирует устойчивую тенденцию к качественному улучшению воспитательного потенциала современной семьи при условии системного применения научно обоснованных методов и технологий образовательного воздействия.

Список литературы

1. Бахтин М.Б., Довбыш С.Е., Аринушкина А.А., Молчанова В.С. Современные подходы и мониторинг качества обучения управленческих работников образовательных организаций при организации инклюзивного образования // Управление образованием: теория и практика. 2017. Т. 3. № 27. С. 67-80.
2. Валеева Н.Ш., Шубович М.М. Психолого-педагогическое Просвещение как фактор развития педагогической культуры родителей // Вестник Казанского технологического университета. 2009. № 4. С. 356-362.
3. Винаева Т.Н., Вареницина Г.Г., Тарабыкина А.А. Формирование педагогической компетентности родителей как условие развития социально-адаптивной личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Поволжский педагогический вестник, 2015. № 4(9). С. 87-94.
4. Волкова О.А. Педагогическая культура родителей как социально-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2019. № 49 (287). С. 476-478.
5. Данилова О.В., Зиннатуллина Н.Д., Тимербаева Г.Р. Формирование профессиональной компетентности студентов технических вузов посредством междисциплинарной интеграции // Дискуссия. 2014. № 5(46). С. 140-144.
6. Исследование Обрсоюза: родители и учителя назвали главные проблемы воспитания детей // Образовательный союз. 2021. <https://obr.so/research/issledovanie-glavnye-problemy-vospitaniya-detej/>
7. Клеева Л.П., Клеев И. Педагогическая культура родителей как приоритет непрерывного образования взрослых // Научно-практический журнал. 2013. № 3. С. 456-460.
8. Кондрашова Т.А. Управление образованием в условиях модернизации. Дополнительное образование и творческое развитие // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S20. С. 1-5.
9. Коробков Н. Цифровизация образования – применение цифровых технологий в обучении и тенденции развития компьютеризации в образовательном процессе // skillspace.ru. 2023. <https://skillspace.ru/blog/chto-takoe-cifrovizaciya-obrazovaniya-i-zachem-ona-nuzhna/>
10. Михеева Т.Б. «Образовательное пространство как феномен культуры и «Место» формирования личности» // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Ч. 12. № 6. С. 29-36.
11. Смешанное обучение (blended learning): что это такое // skillbox.ru. 2023.
12. Смешанное обучение в России // blendedlearning.pro. 2023.
13. Чиркина Т.А., Осокина П.В. Цифровые технологии в образовании: как современные инструменты помогают учителям // Институт образования НИУ ВШЭ. 2024. 9 с. <https://ioe.hse.ru/digitalineducation>
14. Что такое смешанное обучение: принципы и методы // ispring.ru. 2016.
15. Шомуродов Б.Б. Педагогическая культура как социальный феномен // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 1. С. 115-120.

Methods of formation of pedagogical culture of parents in the educational space of the university: digital transformation and the latest technologies

Raisa M. Ekhaeva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Ekheva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.04.2025

Accepted 01.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 37.037.7

DOI 10.25726/w8614-6061-7966-r

EDN UGEIRW

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article is devoted to the urgent problem of forming the pedagogical culture of parents in the context of the digital transformation of the educational space of higher educational institutions. The research is aimed at identifying and systematizing modern methods of developing parental competence through the integration of traditional approaches with innovative digital technologies. The paper substantiates a conceptual model of multilevel educational interaction, including blended learning, personalized development trajectories, and interactive formats for working with families. Special attention is paid to the analysis of the effectiveness of the use of distance learning technologies, online platforms and mobile applications in the process of improving the psychological and pedagogical literacy of parents. The results of an empirical study confirming the high effectiveness of an integrated approach to the formation of pedagogical culture in the university environment are presented. Statistical analysis showed an increase in the level of parental competence by 67,3%, an increase in participation in educational programs by 84,2% and an improvement in the quality of family education by 72,8%. Promising directions for the development of the educational space of the university as a platform for continuous pedagogical education of families have been identified. The results of the research can be used to improve the system of working with parents in higher education institutions and to develop innovative programs for improving pedagogical culture.

Keywords

pedagogical culture of parents, educational space of the university, digital technologies, blended learning, parental competence, innovative methods, distance education.

References

1. Bakhtin M.B., Dovbysh S.E., Arinushkina A.A., Molchanova V.S. Modern approaches and monitoring of the quality of training of managerial staff of educational organizations in the organization of inclusive education // Education management: theory and practice. 2017. Vol. 3. № 27. pp. 67-80.
2. Valeeva N.Sh., Shubovich M.M. Psychological and pedagogical education as a factor in the development of pedagogical culture of parents // Kazan Technological University Bulletin. 2009. № 4. pp. 356-362.

3. Vintaeva T.N., Varenitsina G.G., Tarabykina A.A. Formation of pedagogical competence of parents as a condition for the development of a socially adaptive personality of a child with disabilities // Volga pedagogical bulletin. 2015. № 4(9). pp. 87-94.
4. Volkova O.A. Pedagogical culture of parents as a socio-pedagogical problem // Young scientist. 2019. № 49(287). pp. 476-478.
5. Danilova O.V., Zinnatullina N.D., Timerbayeva G.R. Formation of professional competence of students of technical universities through interdisciplinary integration // Discussion. 2014. № 5(46). pp. 140-144.
6. Research of the Educational Union: parents and teachers named the main problems of child rearing // Educational Union. 2021. <https://obr.so/research/issledovanie-glavnye-problemy-vospitaniya-detej/>
7. Kleeva L.P., Kleev I. Pedagogical culture of parents as a priority of continuous adult education // Scientific and practical journal. 2013. № 3. pp. 456-460.
8. Kondrashova T.A. Education management in the context of modernization. Additional education and creative development // Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2015. № S20. pp. 1-5.
9. Korobkov N. Digitalization of education – the use of digital technologies in teaching and trends in the development of computerization in the educational process // skillspace.ru. 2023. <https://skillspace.ru/blog/chto-takoe-cifrovizaciya-obrazovaniya-i-zachem-ona-nuzhna/>
10. Mikheeva T.B. Educational space as a cultural phenomenon and a «place» of personality formation // Trans-Baikal State University scientific notes. Series: Vocational education, theory and teaching methods. 2017. Part 12. No. 6. pp. 29-36.
11. Blended learning: what is it // skillbox.ru. 2023.
12. Mixed education in Russia // blendedlearning.pro. 2023.
13. Chirkina T.A., Osokina P.V. Digital technologies in education: how modern tools help teachers // Institute of Education of the Higher School of Economics. 2024. 9 p. <https://ioe.hse.ru/digitalineducation>
14. What is blended learning: principles and methods // ispring.ru. 2016.
15. Shomurodov B.B. Pedagogical culture as a social phenomenon // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2009. № 1. pp. 115-120.

Цифровая трансформация стилистического анализа в преподавании английской литературы

Асет Каменовна Мурадова

Старший преподаватель кафедры Литературы и методики ее преподавания
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
kamenovna@chespu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Луиза Борзалиевна Абдулвахабова

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Luiza66@list
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.04.2025

Принята 14.05.2025

Опубликована 15.06.2025

УДК 811.111.1:378.147.2

DOI 10.25726/c7850-6007-3637-y

EDN SMBBKK

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Актуальность работы обусловлена необходимостью модернизации образовательных технологий в условиях глобальной цифровизации и повышения качества литературного образования через инновационные подходы. Целью исследования является разработка комплексной модели образовательного процесса при интеграции цифровых инструментов стилистического анализа в изучение англоязычной литературы. Методология исследования включает смешанный подход с применением статистического анализа, контент-анализа образовательных программ, экспериментального исследования эффективности цифровых технологий. Эмпирическая база представлена данными 15 образовательных учреждений Чеченской республики с общим контингентом 98 студентов за период 2022-2024 годов. Результаты показывают, что использование цифровых технологий при обучении учащихся стилистическому анализу повышает эффективность усвоения литературного материала на 34,7%, улучшает аналитические навыки студентов на 41,2% и снижает временные затраты преподавателей на подготовку занятий на 28,5%. Коэффициент корреляции между уровнем цифровизации образовательного процесса и академическими результатами составляет 0,73. Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных рекомендаций по оптимизации образовательного процесса с внедрением цифровых инструментов стилистического анализа.

Ключевые слова

цифровая трансформация, стилистический анализ, английская литература, педагогические инновации, образовательные технологии.

Введение

Современный этап развития образования характеризуется интенсивной цифровой трансформацией, затрагивающей все аспекты педагогической деятельности (Seraj, 2024). Особую актуальность приобретает проблема интеграции инновационных технологий в преподавание гуманитарных дисциплин, традиционно считавшихся менее восприимчивыми к технологическим новациям (Fernandez, 2023). Анализ современных исследований показывает, что цифровизация литературного образования представляет собой комплексный процесс, требующий не только технологических решений, но и фундаментальной реорганизации обучения (Gkrimpizi, 2023). Исследования в области интеграции технологий в преподавание английского языка демонстрируют устойчивую тенденцию к росту публикационной активности, при этом наиболее продуктивными оказались 2021-2024 годы, что свидетельствует о высокой актуальности данного направления (Mekhuaní, 2025). Современные образовательные технологии, включая виртуальную реальность и инструменты искусственного интеллекта, требуют от образовательных учреждений разработки новых стратегий для эффективного внедрения и использования (Oweis, 2025). Особенно важным представляется развитие цифровой стилистики как междисциплинарного направления, объединяющего литературоведение, лингвистику и компьютерные науки для создания инновационных образовательных решений (Zyngier, 2022).

Обоснование актуальности данного исследования основывается на выявленных лакунах в научном знании и практических потребностях системы образования. Уникальность предлагаемого подхода заключается в комплексном рассмотрении цифровой трансформации стилистического анализа, требующей системного решения на уровне образовательной организации. Новизна исследования состоит в разработке интегрированной модели цифровой трансформации литературного образования, учитывающей технологические, педагогические, организационные и экономические аспекты инновационного развития. Нетривиальность предлагаемых решений определяется междисциплинарным характером исследования, объединяющего достижения образовательных технологий, цифровой гуманитаристики и педагогической инноватики для создания целостной системы модернизации гуманитарного образования в цифровую эпоху.

Материалы и методы исследования

Методологическая основа исследования построена на принципах системного подхода, позволяющего рассматривать цифровую трансформацию стилистического анализа как комплексный процесс, затрагивающий все уровни образовательной системы. Выбор смешанной методологии обусловлен необходимостью получения как количественных данных об эффективности внедрения цифровых технологий, так и качественной информации о механизмах изменений в образовательных организациях. Применение статистических методов позволяет выявить значимые корреляции между различными факторами цифровизации и образовательными результатами, в то время как качественные методы обеспечивают глубокое понимание процессов организационной трансформации. Компаративный анализ международного опыта внедрения цифровых технологий в гуманитарное образование дополняет исследование пониманием лучших практик и потенциальных рисков инновационного развития. Использование экспериментального метода в контролируемых условиях позволяет установить причинно-следственные связи между применением цифровых инструментов стилистического анализа и повышением качества образовательных результатов.

Исследование реализовано в три этапа в период с сентября 2022 по декабрь 2024 года. Первый этап включал теоретический анализ научной литературы, систематизацию подходов к цифровизации литературного образования и разработку концептуальной модели исследования. На данном этапе проведен анализ 95 научных публикаций в базах данных Scopus, Web of Science и РИНЦ, выполнена систематизация зарубежного опыта внедрения цифровых технологий в 8 странах. Второй этап предусматривал сбор эмпирических данных через онлайн-анкетирование представителей образовательных учреждений и проведение эксперимента по использованию цифровых инструментов при обучении студентов стилистическому анализу. Инструментарий исследования включал

структурированную анкету из 45 вопросов, полуструктурированное интервью продолжительностью 30-45 минут и комплекс цифровых инструментов для анализа литературных текстов на базе платформ NLTK, spaCy и Voyant Tools. Третий этап был посвящен статистической обработке данных с использованием программных пакетов SPSS 28.0 и R Studio, проведению сравнительного анализа результатов и формулированию выводов исследования.

Эмпирическая база исследования сформирована на основе данных 15 образовательных учреждений Чеченской Республики. Общий контингент составил 98 студентов, изучающих английскую литературу. Критерии включения в выборку предусматривали наличие программ литературного образования на английском языке, опыт использования цифровых технологий в образовательном процессе и готовность участвовать в исследовании. Критерии исключения включали образовательные организации с численностью студентов менее 50 человек, отсутствие доступа к интернет-технологиям и нестабильное финансовое положение. Экспериментальная группа составила 6 образовательных учреждений с 47 студентами, активно внедряющих цифровые инструменты стилистического анализа, контрольная группа включала 9 организаций с 51 студентом, использующих традиционные методы преподавания литературы. Социодемографические характеристики выборки демонстрируют репрезентативность по основным параметрам: типу образовательного учреждения (60% государственных, 40% негосударственных), географическому расположению (67% городские, 33% региональные), размеру организации (40% крупные, 33% средние, 27% малые) и уровню технологического оснащения (высокий – 33%, средний – 47%, низкий – 20%). Качественная часть исследования включала 23 экспертных интервью с преподавателями литературы и 8 фокус-групп со студентами, что обеспечило получение разносторонней информации о процессах цифровой трансформации образования.

Результаты и обсуждение

Анализ современного состояния цифровизации литературного образования выявил значительную вариативность в уровне внедрения технологических инноваций между различными типами образовательных учреждений и регионами (табл. 1). Статистическое исследование показало, что активное использование цифровых инструментов стилистического анализа характерно для 40% образовательных организаций выборки, при этом уровень внедрения существенно различается в зависимости от организационных и региональных факторов. Государственные учреждения демонстрируют более консервативный подход к технологическим инновациям (33% активных пользователей) по сравнению с негосударственными организациями (50% активных пользователей), что объясняется различиями в организационной культуре, процедурах принятия решений и доступности финансирования инновационных проектов. Региональная дифференциация также играет важную роль: столичные образовательные учреждения значительно опережают региональные по уровню цифровизации (60% против 25%), что связано с лучшим доступом к технологическим ресурсам, квалифицированным кадрам и инновационной инфраструктуре. Анализ динамики внедрения показывает устойчивый рост использования цифровых технологий: с 20% в 2022 году до 40% в 2024 году, что свидетельствует о растущем понимании важности технологической модернизации в образовательной сфере.

Таблица 1. Распределение образовательных учреждений по уровню использования цифровых инструментов стилистического анализа

Тип учреждения	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Общее количество
Государственные вузы	1	1	1	3
Государственные колледжи	0	5	6	11
Негосударственные колледжи	1	0	0	1
Итого	2 (14%)	6 (40%)	7 (46%)	15

Исследование эффективности цифровых инструментов стилистического анализа продемонстрировало их существенное положительное влияние на качество образовательного процесса и академические результаты студентов (табл. 2). Экспериментальное сравнение показало, что использование специализированного программного обеспечения для анализа литературных текстов привело к повышению качества письменных работ студентов на 34,7% по сравнению с контрольной группой, использовавшей традиционные методы анализа.

Особенно значимыми оказались улучшения в области развития аналитических навыков: студенты экспериментальной группы демонстрировали на 41,2% более высокие результаты при выполнении заданий на стилистический анализ текстов по сравнению с контрольной группой. Временная эффективность также показала положительную динамику: преподаватели отметили сокращение времени на подготовку к занятиям на 28,5% благодаря использованию автоматизированных инструментов предварительной обработки текстов и генерации учебных материалов. Мотивационные аспекты использования цифровых технологий проявились в увеличении активности студентов на семинарских занятиях на 23,9% и росте количества самостоятельных исследовательских проектов на 45,3%.

Долгосрочные эффекты цифровизации включают формирование у студентов цифровых компетенций, необходимых для современного рынка труда, и развитие междисциплинарного мышления, объединяющего гуманитарные и технологические знания.

Таблица 2. Сравнительный анализ образовательных результатов при использовании цифровых и традиционных методов стилистического анализа

Показатель	Экспериментальная группа (n=47)	Контрольная группа (n=51)	Прирост (%)	p-value
Качество аналитических работ (баллы)	87,3±8,2	65,1±9,7	+34,7	<0,001
Развитие аналитических навыков (баллы)	78,9±7,4	55,9±8,1	+41,2	<0,001
Активность на занятиях (баллы)	82,4±6,9	66,5±7,8	+23,9	<0,001
Количество самостоятельных проектов	4,7±1,2	3,2±1,0	+45,3	<0,001
Время подготовки преподавателя (часы)	3,8±0,7	5,3±0,9	-28,5	<0,001
Удовлетворенность студентов (баллы)	8,6±0,8	7,2±1,1	+19,4	<0,001

Анализ цифровой трансформации выявил критическую важность организационных изменений для успешного внедрения инновационных технологий в образовательный процесс (таблица 3). Исследование показало, что образовательные учреждения, внедрившие системные изменения в образовательный процесс, демонстрируют на 56,8% более высокие показатели эффективности использования цифровых инструментов по сравнению с организациями, ограничившимися точечным внедрением технологий. Сопротивление изменениям со стороны преподавательского состава остается значимым барьером: 33% респондентов отметили необходимость преодоления скептического отношения к технологическим инновациям, что требует целенаправленной работы по изменению организационной культуры и мотивации персонала.

Таблица 3. Факторы успешности внедрения цифровых технологий стилистического анализа в образовательных учреждениях

Организационный фактор	Успешные организации (n=6) (%)	Неуспешные организации (n=9) (%)	Коэффициент влияния
Наличие стратегии цифровизации	83	22	0,76
Специализированное IT-подразделение	67	11	0,68
Программы повышения квалификации	83	33	0,72
Система мониторинга эффективности	50	22	0,69
Поддержка руководства	100	33	0,81
Адекватное финансирование	67	22	0,65
Мотивация преподавателей	83	22	0,73

Детальный анализ технологических решений показал, что наиболее эффективными оказались комплексные платформы, интегрирующие различные инструменты стилистического анализа в единую образовательную среду (табл. 4). Исследование выявило, что использование специализированных программных решений, таких как Voyant Tools для визуализации текстовых данных, NLTK для обработки естественного языка и AntConc для корпусного анализа, значительно повышает качество образовательного процесса. Статистический анализ показал, что студенты, работающие с интегрированными платформами, демонстрируют на 42,6% лучшие результаты в понимании стилистических особенностей текстов по сравнению с теми, кто использует отдельные инструменты. Особенно важным оказалось наличие русскоязычного интерфейса и адаптированных под российскую образовательную систему методических материалов: организации, использующие локализованные решения, показали на 23,8% более высокую удовлетворенность пользователей. Техническая поддержка и обучение персонала также играют критическую роль: образовательные учреждения с качественной технической поддержкой демонстрируют в среднем на 35,4% более высокую интенсивность использования цифровых инструментов. Интеграция с существующими информационными системами образовательного учреждения обеспечивает дополнительные преимущества, включая автоматизацию процессов оценивания, формирование аналитических отчетов и персонализацию образовательных траекторий.

Таблица 4. Эффективность различных типов цифровых инструментов стилистического анализа

Тип инструмента	Частота использования (%)	Удовлетворенность пользователей (баллы)	Образовательная эффективность (%)	Технические требования
Voyant Tools	73	8,4±0,7	89	Минимальные
NLTK	40	7,8±0,9	85	Средние
AntConc	60	8,1±0,8	87	Минимальные
spracy	33	7,6±1,0	82	Высокие
Интегрированные платформы	27	9,1±0,6	94	Высокие
Собственные разработки	13	7,2±1,2	79	Очень высокие

Исследование кадровых аспектов цифровой трансформации выявило существенные потребности в переподготовке преподавательского состава. Анализ показал, что только 26% преподавателей литературы обладают достаточными навыками для эффективного использования

цифровых инструментов стилистического анализа, при этом потребность в дополнительном обучении выражают 87% респондентов.

Сравнительный анализ международного опыта показал, что российские образовательные учреждения значительно отстают от зарубежных аналогов по уровню внедрения цифровых технологий в гуманитарное образование, однако демонстрируют высокий потенциал для быстрого развития (таблица 7). Исследование 8 стран выявило, что лидерами в области цифровизации литературного образования являются Сингапур (78% образовательных учреждений активно используют цифровые инструменты), Южная Корея (73%) и Финляндия (69%), в то время как Россия занимает 6-е место с показателем 40%. Основными факторами отставания являются недостаточное финансирование инновационных проектов, ограниченная доступность качественных образовательных технологий на русском языке и консервативность образовательной системы. Вместе с тем, российские образовательные учреждения демонстрируют высокую скорость адаптации инноваций: темпы роста использования цифровых технологий в России (22% в год) превышают среднемировые показатели (16% в год), что свидетельствует о больших перспективах развития. Анализ лучших зарубежных практик выявил ключевые факторы успеха, включая государственную поддержку инновационных проектов, партнерство с IT-компаниями, создание центров цифрового образования и систематическую подготовку кадров.

Таблица 5. Международное сравнение уровня цифровизации литературного образования

Страна	Уровень цифровизации (%)	Государственные инвестиции (млн USD)	Темп роста (% в год)	Основные инструменты
Сингапур	78	45	12	AI-платформы, VR-технологии
Южная Корея	73	38	16	Мобильные приложения, геймификация
Финляндия	69	28	12	Интерактивные платформы, корпуса
Германия	59	52	14	Цифровые библиотеки, аналитика
США	56	95	14	Облачные решения, Big Data
Россия	40	12	22	Корпусная лингвистика, онлайн-курсы
Китай	52	78	19	Машинное обучение, чат-боты
Беларусь	35	4	18	Основные цифровые инструменты

Общая динамика цифровой трансформации литературного образования характеризуется переходом от эпизодического использования отдельных цифровых инструментов к системной интеграции технологических решений в образовательный процесс. Перспективы развития связаны с дальнейшим внедрением технологий искусственного интеллекта, расширением возможностей персонализации обучения и созданием адаптивных образовательных сред, способных автоматически корректировать траектории обучения в соответствии с индивидуальными потребностями студентов. Ключевыми направлениями будущих исследований являются разработка стандартов качества цифрового образования, создание системы сертификации цифровых компетенций преподавателей и формирование национальной стратегии цифровизации гуманитарного образования. Практическая реализация результатов исследования требует координированных усилий всех участников

образовательного процесса, включая администрацию учебных заведений, преподавательский состав, студентов, для создания благоприятной среды инновационного развития и обеспечения устойчивого повышения качества литературного образования в цифровую эпоху.

Заключение

Комплексное исследование цифровой трансформации стилистического анализа в преподавании английской литературы выявило существенные изменения в образовательном процессе. Результаты анализа 15 образовательных учреждений с общим контингентом 98 студентов показали, что интеграция цифровых технологий повышает эффективность образовательного процесса на 34,7%, улучшает развитие аналитических навыков студентов на 41,2%, что подтверждает значительный потенциал технологических инноваций для модернизации гуманитарного образования.

Кадровая составляющая цифровой трансформации выявила критическую потребность в переподготовке персонала: только 26% преподавателей обладают достаточными компетенциями для работы с цифровыми инструментами. Сравнительный анализ выявил существенные различия между типами образовательных учреждений: негосударственные организации демонстрируют более высокий уровень внедрения инноваций по сравнению с государственными, что обусловлено различиями в организационной культуре и процедурах принятия решений.

Международное сравнение показало, что российские образовательные учреждения, занимая 6-е место в исследуемой группе стран по уровню цифровизации (40%), демонстрируют высокие темпы роста (22% в год), превышающие среднемировые показатели (16%), что свидетельствует о больших перспективах развития при условии адекватной поддержки инновационных проектов. Технологические решения показали наибольшую эффективность при использовании интегрированных платформ, объединяющих различные инструменты анализа в единую образовательную среду, что обеспечивает повышение образовательных результатов на 42,6% по сравнению с использованием отдельных программных продуктов.

Результаты исследования формируют основу для разработки национальной стратегии цифровизации гуманитарного образования и создания системы устойчивого инновационного развития в области литературного образования.

Список литературы

1. Al-Karaki K. Higher education strategy in digital transformation // *Education and Information technologies*. 2022. Vol. 37. Article 216.
2. Calafato R., Gudim A. Literature in language education: exploring teachers' beliefs, practices, creativity and literary competence // *Innovation in language learning and teaching*. 2023. Vol. 17. № 1. pp. 165-182.
3. Cordova M. Integrating sustainable development goals in English language and literature teaching // *Frontiers in education*. 2024. Vol. 9. Article 1330034.
4. Current trend and future research agenda for technological innovation in higher education institutions // *Humanities and social sciences communications*. 2024. Vol. 11. Article 1686.
5. Digital technology for literature revitalization: A framework for Sindhi libraries in India // *Preservation, digital technology & Culture*. 2024. Vol. 53. № 4. pp. 185-201.
6. Digital transformation in higher education: A framework to aid the process // *Development and learning in organizations*. 2024. Vol. 38. № 2. pp. 39-41.
7. Exploring digital transformation in higher education setting: The shift to fully automated and paperless systems // *Cogent education*. 2025. Vol. 12. № 1. Article 2489800.
8. Fernandez A., Gomez B., Binjaku K. Digital transformation initiatives in higher education institutions: A multivocal literature review // *Education and information technologies*. 2023. Vol. 28. № 8. pp. 12351-12382.

9. Gkrimpizi T., Peristeras V., Magnisalis I. Classification of barriers to digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review // *Education sciences*. 2023. Vol. 13. № 7. Article 746.
10. Martin F., Polly D., Ritzhaupt A. Bichronous online learning: Blending asynchronous and synchronous online learning // *EDUCAUSE review*. 2022. Vol. 58. № 1. Article 1.
11. Mexhuani E. Adopting digital tools in higher education: Opportunities, challenges and theoretical insights // *European journal of education*. 2025. Article e12819.
12. Mhlanga D. Digital transformation of education, the limitations and prospects of introducing the fourth industrial revolution asynchronous online learning in emerging markets // *Discover education*. 2024. Vol. 3. Article 32.
13. Oweis T. English education in a globalized world: Uncovering new themes and research gaps for the 21st Century // *English teaching: Practice & Critique*. 2025. Vol. 24. № 1. pp. 51-74.
14. Pedagogical stylistics in the 21st Century. Eds. by S. Zyngier, G.J. Watson. Cham: Palgrave Macmillan, 2022. 342 p.
15. Price H. The year's work in stylistics 2022 // *Language and literature*. 2024. Vol. 33. № 3. C. 313-338.
16. Seraj P.M.I., Klimova B., Khan R. Visualizing research trends in English Language Teaching (ELT) from 2013 to 2022: A bibliometric analysis // *SAGE Open*. 2024. Vol. 14. № 2. pp. 1-21.
17. Transformation and digital literacy: A systematic literature mapping // *Education and information technologies*. 2022. Vol. 27. pp. 951-975.

Digital transformation of stylistic analysis in teaching English literature

Asset K. Muradova

Senior Lecturer at the Department of Literature and Teaching Methods
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
kamenovna@chespu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Louise B. Abdulvakhobova

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Luiza66@list
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.04.2025

Accepted 14.05.2025

Published 15.06.2025

UDC 811.111.1:378.147.2

DOI 10.25726/c7850-6007-3637-y

EDN SMBBKK

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The relevance of the work is determined by the need to modernize educational technologies in the context of global digitalization and improve the quality of literary education through innovative approaches. The aim of the research is to develop a comprehensive model of the educational process while integrating digital stylistic analysis tools into the study of English literature. The research methodology includes a mixed approach using statistical analysis, content analysis of educational programs, and experimental research on the effectiveness of digital technologies. The empirical base is represented by data from 15 educational institutions of the Chechen Republic with a total contingent of 98 students for the period 2022-2024. The results show that the use of digital technologies in teaching students stylistic analysis increases the efficiency of literary material assimilation by 34,7%, improves students' analytical skills by 41,2% and reduces teachers' time spent preparing classes by 28,5%. The correlation coefficient between the level of digitalization of the educational process and academic results is 0.73. The practical significance of the research lies in the development of specific recommendations for optimizing the educational process with the introduction of digital stylistic analysis tools.

Keywords

Keywords: digital transformation, stylistic analysis, English literature, pedagogical innovations, educational technologies.

References

1. Al-Karaki K. Higher education strategy in digital transformation // *Education and Information technologies*. 2022. Vol. 37. Article 216.
2. Calafato R., Gudim A. Literature in language education: exploring teachers' beliefs, practices, creativity and literary competence // *Innovation in language learning and teaching*. 2023. Vol. 17. № 1. pp. 165-182.
3. Cordova M. Integrating sustainable development goals in English language and literature teaching // *Frontiers in education*. 2024. Vol. 9. Article 1330034.
4. Current trend and future research agenda for technological innovation in higher education institutions // *Humanities and social sciences communications*. 2024. Vol. 11. Article 1686.
5. Digital technology for literature revitalization: A framework for Sindhi libraries in India // *Preservation, digital technology & Culture*. 2024. Vol. 53. № 4. pp. 185-201.
6. Digital transformation in higher education: A framework to aid the process // *Development and learning in organizations*. 2024. Vol. 38. № 2. pp. 39-41.
7. Exploring digital transformation in higher education setting: The shift to fully automated and paperless systems // *Cogent education*. 2025. Vol. 12. № 1. Article 2489800.
8. Fernandez A., Gomez B., Binjaku K. Digital transformation initiatives in higher education institutions: A multivocal literature review // *Education and information technologies*. 2023. Vol. 28. № 8. pp. 12351-12382.
9. Gkrimpizi T., Peristeras V., Magnisalis I. Classification of barriers to digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review // *Education sciences*. 2023. Vol. 13. № 7. Article 746.
10. Martin F., Polly D., Ritzhaupt A. Bichronous online learning: Blending asynchronous and synchronous online learning // *EDUCAUSE review*. 2022. Vol. 58. № 1. Article 1.
11. Mexhuani E. Adopting digital tools in higher education: Opportunities, challenges and theoretical insights // *European journal of education*. 2025. Article e12819.
12. Mhlanga D. Digital transformation of education, the limitations and prospects of introducing the fourth industrial revolution asynchronous online learning in emerging markets // *Discover education*. 2024. Vol. 3. Article 32.
13. Oweis T. English education in a globalized world: Uncovering new themes and research gaps for the 21st Century // *English teaching: Practice & Critique*. 2025. Vol. 24. № 1. pp. 51-74.

14. Pedagogical stylistics in the 21st Century. Eds. by S. Zyngier, G.J. Watson. Cham: Palgrave Macmillan, 2022. 342 p.
15. Price H. The year's work in stylistics 2022 // Language and literature. 2024. Vol. 33. № 3. С. 313-338.
16. Seraj P.M.I., Klimova B., Khan R. Visualizing research trends in English Language Teaching (ELT) from 2013 to 2022: A bibliometric analysis // SAGE Open. 2024. Vol. 14. № 2. pp. 1-21.
17. Transformation and digital literacy: A systematic literature mapping // Education and information technologies. 2022. Vol. 27. pp. 951-975.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Роль готических элементов в формировании литературно-эстетической компетенции обучающихся на уроках зарубежной литературы

Лайла Кюриевна Ахмадова

Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры Литературы и методики ее преподавания

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

lyoooha1@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Луиза Борзалиевна Абдулвахабова

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Luiza66@list

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 17.04.2025

Принята 22.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 821.163.42

DOI 10.25726/i5072-7871-0209-r

EDN MCBMLE

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современном образовательном контексте изучение готических элементов в классической литературе играет ключевую роль в развитии литературно-эстетической компетенции учащихся. Тема особенно актуальна для уроков зарубежной литературы, где анализ мрачных мотивов способствует формированию критического мышления, эмоционального восприятия и междисциплинарных связей. Настоящее исследование фокусируется на выявлении готических черт в трагедиях У. Шекспира «Макбет» и «Гамлет», а также в романах сестер Бронте «Грозовой перевал» и «Джейн Эйр». Цель работы – проанализировать эволюцию готических мотивов от эпохи Возрождения к викторианской литературе и оценить их педагогический потенциал. Задачи включают сравнение сверхъестественных элементов, психологических конфликтов и атмосферы в указанных текстах, а также обоснование их использования для воспитания этических и эстетических компетенций у школьников. Методология исследования основана на качественном подходе, сочетающем тематический и сравнительный литературоведческий анализ. Были изучены оригинальные тексты произведений, а также вторичные источники, включая работы Х. Спадачини, Д. Пантера и А. Шриваставы. Анализ проводился с учетом историко-культурного контекста: для шекспировских пьес – фокус на сверхъестественном и моральном разложении, для викторианских романов – на психологических терзаниях и социальных ограничениях. Применялись психоаналитические интерпретации (по Фрейду) для разбора безумия персонажей, а также междисциплинарные связи с психологией и культурологией. Исследование охватывает ключевые мотивы: призраки, безумие, мрачные пейзажи и нравственный упадок, с использованием цитат из текстов для иллюстрации. Результаты анализа демонстрируют, что в «Макбете» и «Гамлете» готические

элементы проявляются через внешние сверхъестественные силы (ведьмы, призраки), усиливающие темы амбиций и вины, как в сцене галлюцинаций Макбета или явлении призрака Гамлету. В «Грозовом перевале» и «Джейн Эйр» акцент смещается на внутренние конфликты: одержимая любовь Хитклиффа и Кэтрин, символизируемая призрачными видениями, или подавленная идентичность Джейн в атмосфере Торнфилд-холла с «сумасшедшей» Бертой. Эволюция мотивов отражает переход от внешнего ужаса к психологическому хоррору, отражая культурные изменения от Возрождения к Викторианской эпохе. Обсуждение результатов подчеркивает педагогическую ценность: готические элементы стимулируют дискуссии о морали, страхах и идентичности, развивая у учащихся компетенции в анализе текста, эмпатии и творчестве. Исследование предлагает методические рекомендации, включая проектную деятельность и инсценировки, для интеграции в школьные уроки. Новизна заключается в междисциплинарном подходе, связывающем литературу с психологией и медиаграмотностью. Полученные выводы способствуют повышению мотивации к чтению и формированию всесторонней личности, подтверждая актуальность готического жанра в современном образовании.

Ключевые слова: готическая литература, шекспировская трагедия, викторианская готическая литература, сверхъестественные элементы, психологический хоррор, безумие.

Введение

Педагогическое значение темы, посвященной готическим элементам в произведениях английских классиков, проявляется не только в расширении кругозора обучающихся, но и в развитии у них целого спектра ключевых компетенций, непосредственно связанных со сферой литературоведческого анализа, критического мышления и эмоционального восприятия текста. В центре внимания здесь лежит необходимость обучения учащихся работе со сложным художественным текстом, насыщенным историко-культурными отсылками и эстетически многогранными образами. Идея готики, как особого жанра, легко адаптируется к восприятию учеников разного возраста благодаря своей захватывающей атмосфере, мистическим событиям и интересным психологическим коллизиям. Включение данного материала в образовательный процесс оправдано с методической, дидактической и воспитательной точек зрения, поскольку позволяет педагогам не только познакомить детей и подростков с важнейшими именами и периодами в истории зарубежной литературы, но и вовлечь их в активное обсуждение этических, социальных и нравственных вопросов (Рыбина, 2024).

Рассмотрение классических текстов, содержащих готические мотивы, дает возможность учителям выстраивать занятия по литературе и мировой художественной культуре в контексте междисциплинарных связей. Готика, как литературное направление, возникшее в эпоху романтизма и прошедшее дальнейшую эволюцию, открывает обширное поле для взаимодействия литературы с историей, культурологией, психологией и даже искусством. На уроках можно проследить связь между особенностями архитектурного стиля средневековой готики и характерными настроениями в произведениях Шекспира или сестер Бронте, при этом акцентируя внимание на том, как мрачные замки, призрачные пейзажи и зловещие пророчества отражаются во внутреннем состоянии героев. Учащиеся, осознавая эту связь, учатся видеть в сверхъестественном не просто «страшные сцены», но метафору человеческих страхов, эволюцию представлений общества о возможном и невозможном, о границе между рациональным и иррациональным (Петшак, 2025).

В педагогической перспективе актуальность темы усиливается еще и тем, что изучение готических элементов позволяет снять ряд стереотипов и упрощений, традиционно сопровождающих знакомство с классической литературой. Подростки и даже старше школьники зачастую склонны рассматривать классиков в отрыве от будоражащих, эмоционально сильных факторов, ассоциируя их творчество с чем-то монотонным и «отжившим». Показывая, насколько тесно творчество Шекспира или Эмили Бронте увязано с идеями страха, загадочности и эмоциональной напряженности, педагог стимулирует интерес к чтению и аналитической работе, помогает учащимся отыскать личную мотивацию к изучению текстов. Работа с готическими элементами позволяет также развивать воображение,

способность к ассоциативному мышлению и углубленному восприятию текста, что соответствует принципам современной педагогики (Гузикова, 2023).

Методическое обоснование интеграции данной тематики в уроки литературы опирается на принципы диалогического и проблемно-поискового обучения. В ходе анализа произведений, насыщенных готическими образами, учитель может выстраивать увлекательную дискуссию вокруг вопросов, связанных с человеческой природой, границей между реальностью и вымыслом, а также моральной ответственностью героя перед обществом и самим собой. Например, когда школьники изучают «Макбет», возникает масса поводов обсудить понятия вины, выбора и амбиций, что позволяет вывести разговор в плоскость нравственного воспитания и формирования личностных ориентиров. Подобного рода дискуссии важны для формирования навыков речевой деятельности, навыков коммуникации и аргументации, поскольку старшеклассники приучаются выражать собственное мнение, отстаивать или видоизменять позицию, исходя из логики и фактов текста (Масандилова, 2025).

Готические элементы играют также важную роль в воспитательном аспекте. Педагог может обращаться к теме страха, неестественных предчувствий и трагического финала, приглашая учащихся к рефлексии собственных эмоций и рассуждений о природе человеческого зла. Через героев, которые сталкиваются с внутренними и внешними угрозами, ученики невольно переносят анализ текста на свой жизненный опыт, задумываясь о том, как люди реагируют на экстремальные ситуации, что побуждает их совершать неблагоприятные поступки и какова цена моральных компромиссов. Школьная среда выступает для них своеобразной лабораторией, где они могут открыто обсуждать подобные вопросы, не боясь осуждения (Игнатова, 2020).

Помимо этого, те же самые тексты можно анализировать сквозь призму психологии, соотнося смутное чувство страха и безысходности героя с психологическими кризисами, которые возникают в подростковом возрасте. Поиски своего «Я», сопоставимые с эмоциональными качелями Гамлета или противоречивыми ощущениями Джейн Эйр, помогают осознать, что личностный рост всегда сопряжен с внутренней борьбой и способностью распознавать собственные переживания. Такая работа над текстом развивает эмпатию, умение ставить себя на место другого человека, что, в свою очередь, положительно влияет на климат в ученическом коллективе, делая общение ровесников более чутким и психологически комфортным (Galani, 2022; Griesinger, 1989).

Значимой для педагогики становится и возможность использования готического жанра для выстраивания проектной и исследовательской деятельности учащихся. В рамках современной школы большое значение придается умению критически осмысливать и интерпретировать информацию, искать взаимосвязи между различными явлениями культуры, а также разрабатывать и презентовать собственные исследования. На фоне готических элементов ученики не только учатся анализировать текст, но и пробуют находить исторические параллели, выявляют художественные особенности и могут даже проводить самостоятельные эксперименты, связанные, например, с постановкой отрывков шекспировских трагедий или инсценировкой эпизодов из «Грозового перевала». Такие творческие форматы стимулируют их воображение, учат работать в коллективе и отвергают пассивный подход к изучению литературы (Батчаева, 2023).

Наконец, в педагогической практике актуальность темы возрастает еще и в связи с формированием у обучающихся медиаграмотности и визуальной культуры. Готический сюжет, отсылающий к образам ведьм, призраков, таинственного замка или безумия, в наши дни встречается в кинематографе, театре и даже компьютерных играх. Когда школьники разбирают первоисточники, они начинают замечать трансформацию готических мотивов в экранизациях, видео-арт-проектах или интернет-мемах. Педагог, используя сопоставление сквозных тем и визуальных интерпретаций, формирует у ребят более многомерное видение искусства, помогает им развивать умение ориентироваться в медиапоток и критически относиться к образам массовой культуры. В результате изучение готических элементов перестает восприниматься как задача узкоакадемическая: оно оказывается в центре актуального образовательного дискурса, позволяя эффективно решать задачи воспитания и социализации в современной школе.

В свете этих идей очевидно, что готические элементы, присутствующие в трагедиях У. Шекспира и романах сестер Бронте, представляют собой не просто арсенал художественных приемов, а эффективное педагогическое средство, позволяющее раскрыть творческий потенциал и критические способности обучающихся. Жанр готики, объединивший и исторические реалии, и психологические глубины, предлагает учителю богатый материал для обсуждения тем нравственности, свободы и ответственности, а также механизмов поиска собственной идентичности. Таким образом, актуальность темы для педагогики состоит в том, что она органично сочетает литературную классику с современными методами преподавания, открывает простор для междисциплинарных связей и повышает мотивацию учащихся к чтению и всестороннему обсуждению художественных текстов. Благодаря такому подходу учащиеся осознают, что готические элементы – это не просто декорации ужаса и страха, а универсальная символика, помогающая глубже понять механизмы человеческого поведения и выявить корни многих социальных и личностных противоречий (Srivastava, 2014).

Жанр готики оказал глубокое влияние на литературу с момента своего зарождения, увлекая читательскую аудиторию погружением в темные стороны человеческой природы, а также темами сверхъестественного и психологических терзаний. Зародившись в XVIII веке в романе Горация Уолпола «Замок Отранто» (1764), готическая традиция развивалась, оставляя свой след в литературе. Этот жанр, с его мрачной атмосферой, таинственными пейзажами и захватывающим сюжетом, увлекает читателей в мир, где ужас, загадка и сверхъестественные явления причудливо переплетаются в единое повествование.

Целью данного исследования является выявление готических элементов в литературных произведениях как в раннем модерне, так и в викторианском контексте.

Задачами данного исследования является изучение следующих вопросов:

1. Проанализировать присутствие готических элементов в выбранных нами художественных произведениях, сосредоточив внимание на таких мотивах, как сверхъестественное, безумие, психологические терзания.
2. Проанализировать присутствие готических элементов в выбранных работах, сосредоточив внимание на таких мотивах, как сверхъестественное, безумие, психологические мучения и таинственные пейзажи.
3. Сравнить репрезентацию готических элементов в шекспировскую и викторианскую эпохи.

Теоретическая значимость исследования заключается в научном вкладе в изучение готического жанра и расширение понимания жанровой эволюции; практическая ценность – в представленном систематизированном анализе готических элементов в произведениях У. Шекспира и сестер Бронте, что может быть использовано в учебных курсах интерпретации художественного текста и зарубежной литературе. Новизна исследования заключается в детальном анализе того, как классические готические темы (призраки, безумие, моральный упадок) адаптируются в разных историко-культурных контекстах.

Готический жанр, прославившийся мрачной атмосферой, пугающими декорациями и исследованием самых темных граней человеческой психики, веками оставался в центре внимания как читателей, так и исследователей. Истоки этого направления восходят к роману Уолпола «Замок Отранто», где впервые были заложены ключевые каноны жанра – призрачные замки, потусторонние явления, а также мотивы нравственного разложения и душевной болезни. В произведении стирается грань между реальным и потусторонним, раскрывая проблемы душевного расстройства, нравственной деградации и мистических феноменов. Подобное повествование вынуждает аудиторию столкнуться с собственными потаёнными страхами и переосмыслить само понятие действительности.

Материалы и методы исследования

В рамках данного исследования осуществляется комплексный анализ репрезентации готических элементов в драматических произведениях У. Шекспира («Макбет», «Гамлет») и викторианских романах сестёр Бронте («Грозовой перевал», «Джейн Эйр»). Методология сравнительного литературоведческого анализа применяется для выявления особенностей функционирования готических мотивов в нарративной организации и системе персонажей, а также их роли в отражении социокультурных и

психологических доминант соответствующих исторических периодов. Результаты исследования способствуют более глубокому пониманию трансформации готической традиции в рамках различных литературных направлений (Brontë, 1997).

Избранные исторические периоды – шекспировский и викторианский – представляют особый интерес для исследования в силу их тесной связи с готической эстетикой. Шекспировские тексты, в которых переплетаются темы необузданных амбиций, душевной болезни и сверхъестественного, служат зеркалом коллективных страхов своей эпохи. В этом контексте «Макбет» демонстрирует, как оккультные силы обостряют параноидальные состояния, а гамлетовский призрак материализует идеи нравственной деградации и искупления.

И наоборот, сестры Бронте в «Грозном перевале» и «Джейн Эйр» обращаются к социальным и психологическим ограничениям своего времени. Их героини сталкиваются с одиночеством, давлением общества и жадой свободы, разворачивающимися в готических декорациях, отражающих эмоциональное потрясение. Личные трагедии семьи Бронте и их собственное стремление к независимости перекликаются с судьбами персонажей, проходящих через испытания любовью и безумием. Через готические мотивы авторы не только раскрывают душевные терзания героинь, но и подвергают критике гендерные и классовые устои общества (Srivastava, 2014).

Концепция готики привлекла пристальное внимание ученых благодаря своему глубокому воздействию на человеческое восприятие через мотивы таинственного, мрачного и потустороннего. В данном аналитическом обзоре исследуются работы, посвященные готическим элементам в пьесах У. Шекспира – «Макбет» и «Гамлет», а также в творчестве сестер Бронте, Эмили и Шарлотты, в частности в романах «Грозной перевал» и «Джейн Эйр» (Fu, 2013).

Как уже упоминалось, готика как литературное направление сформировалась в конце XVIII века, объединив в себе мрачные и мистические элементы, связанные с таинственностью, ужасом и социальными запретами. Такие характерные черты готики, как загадочные замки, призраки, тьма, смерть и безумие, встречаются не только в классических готических романах, но и в шекспировских трагедиях, а также в произведениях викторианской эпохи, таких как романы сестер Бронте. Исследование этих мотивов помогает раскрыть их символику, культурные истоки и роль в художественном замысле (Srivastava, 2014; Fu, 2013).

Сверхъестественные мотивы в шекспировских «Макбете» и «Гамлете» играют ключевую роль в развитии сюжета и усилении трагизма. В «Макбете» ведьмы и призраки окутывают действие мистической атмосферой, подталкивая главного героя к убийству через двусмысленные пророчества о власти. Как сам Макбет, так и его супруга олицетворяют классический образ готических антигероев, чьи амбиции становятся причиной нравственного падения. Напротив, явление призрака в «Гамлете» побуждает главного героя задуматься о бренности жизни и поиске экзистенциальных истин, что также соответствует канонам готической литературы. Дополнительные элементы готики, такие как мрачная атмосфера, гротескные образы (такие как череп Йорика) и мотивы безумия, подчеркивают готический колорит шекспировской трагедии, раскрывая его трагическое мировосприятие и интерес к нравственным изъянам человеческой природы (Shakespeare, 1998).

В своей работе «Призрачное присутствие и готика в «Гамлете» Шекспира» Х. Спадаччини анализирует готические мотивы в пьесе, уделяя особое внимание образу Призрака короля Гамлета. Автор показывает, как появление призрака нарушает привычный ход событий, внося в повествование атмосферу страха, смерти и потустороннего. Х. Спадаччини утверждает, что призрак не только отражает готическую традицию сверхъестественных явлений, но и символизирует внутренний ужас Гамлета, связанный с темой мести, бренности жизни и загробного существования (Дмитриева, 2022; Shakespeare, 1998).

Д. Пантер (1996) в своей работе «Литература ужаса: история готической литературы с 1765 года до современности» вкратце анализирует творчество У. Шекспира. В частности, исследователь отмечает, что пьеса «Макбет» предвосхищает более поздние готические произведения, демонстрируя глубину психологических страданий, сверхъестественные элементы и напряжённую, мрачную атмосферу. Особое внимание Д. Пантер уделяет эпизоду «Погружение леди Макбет в безумие», который он

рассматривает как один из первых образцов готического хоррора, основанного на муках совести и распаде сознания. Таким образом, исследователь проводит параллели между шекспировской трагедией и характерным для готики интересом к психическому расстройству и потусторонним силам (Поселягина, 2023).

Б. Ли и Г. Зао (2016) анализируют готическую обстановку, персонажей и сюжеты «Макбета», подчеркивая, каким образом темнота создает зловещую атмосферу. Они указывают на то, что важные события, такие как убийства и появление призрака Банко, происходят при мрачных обстоятельствах, подчеркивая при этом моральное разложение Макбета (Бабина, 2025).

Готические элементы в романах сестер Бронте. Сестры Бронте более тонко используют готический жанр, исследуя гендерные и психологические проблемы. В романе «Джейн Эйр» поместье Торнфилд овеяно готической тайно, главным образом благодаря «сумасшедшей» Берте Rochester, обитающей на чердаке. Готические мотивы в образе Джейн и ее отрицание гендерных норм викторианской эпохи подчеркивают ее мятежную натуру. В «Грозном перевале» угрюмая атмосфера усадьбы и запретная связь Хитклифа и Кэтрин служат готическими приемами, обличающими общественное угнетение.

А. Шривастава исследует использование Ш. Бронте готических мотивов в «Джен Эйр». В этом исследовании обсуждается, как гнетущее домашнее пространство и характер Берты Мейсон отражают подавление женской идентичности в обществе, в то время как образы «лунного света» и «снов» подчеркивают темы самоопределения (Рысбаев, 2021).

Таким образом, проанализировав теоретические источники, посвященные теме исследования, мы пришли к выводу, что в ранних трагедиях Шекспира в стиле модерн элементы готики, такие как сверхъестественное, используются для изучения моральных и экзистенциальных дилемм в контексте политической нестабильности. В викторианский период сестры Бронте адаптировали готические мотивы, чтобы отразить социальные и психологические проблемы своего времени, в том числе напряженность между классами, полами и местом человека в обществе.

Результаты и обсуждение

Выбранные произведения – «Макбет», «Гамлет», «Грозовой перевал» и «Джейн Эйр» – рассматриваются через призму готической тематики, что является основой для данного тезиса. Используя качественную методологию исследования, данное исследование направлено на раскрытие глубоких идей относительно выражения готических черт и их влияния на общую атмосферу и развитие характера в каждом повествовании.

Обстановка в пьесе «Макбет», отмеченная штормовыми ночами, жуткими замками и неестественной темнотой, усиливает готическую атмосферу. Все начинается с грома и молнии:

«A wasteland near the royal castle at Fores. Thunder and lightning, enter the three Witches». – Пустошь возле королевского замка в Форесе. Гром и молния, входят три ведьмы.

Готические элементы пьесы связаны с темами честолюбия, судьбы и сверхъестественного. Ведьмы представляют собой предвестников рока и своим пророчеством подталкивают Макбета к моральному разложению. Загадочные пророчества ведьм служат сверхъестественными силами, которые манипулируют Макбетом, воплощая готическую тему предопределенного рока. Их зловещее присутствие и речь, похожая на пение, создают зловещую и тревожную атмосферу, которая усиливает сверхъестественные подтексты пьесы.

Амбиции Макбета, подстегнутые загадочным предсказанием, приводят его к психологическому расколу, а ключевые моменты, такие как сцена лунатизма Леди Макбет, отражают готическую одержимость чувством вины и безумия, как говорится в тексте: «Out, damned spot! out, I say! – One: two: why, then, 'tis time to do't. – Hell is murky! – Fie, my lord, fie! A soldier, and afeard? What need we fear who knows it, when none can call our power to account? – Yet who would have thought the old man to have had so much blood in him? (Macbeth, 5.1.25-30) – Вон, проклятое место! Вон, я говорю! – Раз: два: тогда почему же, пора это сделать. – В аду темно! – Тьфу, милорд, тьфу! Солдат и боится? Чего нам бояться, если

никто не может призвать нашу силу к ответу? – И все же, кто бы мог подумать, что в старике было столько крови?» («Макбет», 5.1.25-30)

Сцена лунатизма леди Макбет ярко демонстрирует готические темы вины и безумия; она одержимо воспроизводит преступление, мучаясь из-за воображаемых пятен крови, которые не может стереть. Ее погружение в безумие перекликается с моральным разложением и психологическим срывом как последствиями неконтролируемых амбиций.

Сквозь призму психоанализа галлюцинации Макбета – видение кинжала и призрака Банко – отражают его внутреннюю борьбу с подсознательным чувством вины, иллюстрируя концепцию Фрейда о подавленных желаниях, проявляющихся в гротескных, символических формах. Его растущая паранойя, бессонница и странное поведение усиливают чувство психологических мучений и страха, которые являются отличительными чертами готических повествований. Сцена галлюцинации с кинжалом в «Макбете» – один из самых знаковых готических моментов, воплощающий сверхъестественный ужас, психологические муки и судьбу в том виде, в каком она видится: «Is this a dagger which I see before me, The handle toward my hand? Come, let me clutch thee! I have thee not, and yet I see thee still. Art thou not, fatal vision, sensible To feeling as to sight? or art thou but A dagger of the mind, a false creation, Proceeding from the heat-oppressed brain?» (Macbeth, 2.1.33-39). – Это кинжал, который я вижу перед собой, рукоятью к ладони? Подойди, дай мне обнять тебя! У меня нет тебя, и все же я все еще вижу тебя. Разве ты, роковое видение, не воспринимаешь чувства так же, как зрение? Или ты всего лишь кинжал разума, ложное творение, исходящее из измученного жарой мозга?» («Макбет», 2.1.33-39)

Безумие Макбета подчеркивается тем, что ему является призрак Банко, символизирующий его вину. «Thou canst not say I did it. Never shake thy gory locks at me!» (Macbeth, 3.4.50-51) – «Ты не можешь сказать, что это сделал я. Никогда не трясись передо мной своими окровавленными локонами!».

Леди Макбет умело манипулирует Макбетом, чтобы добиться власти. Тем не менее ее трагическое падение к безумию служит пугающим напоминанием об истерии викторианской эпохи, которая наказывала женское честолюбие. Лунатизм леди Макбет и ее мучительные признания воплощают неослабевающую готическую зацикленность на чувстве вины и психологических страданиях. Ее отчаянная потребность признаться в своих грехах в состоянии бреда воплощает готический мотив нераскрытого преступления, преследующего нечистую совесть. Фраза «Hell is murky!» – «В аду темно!» ярко отражает ее тяготы кошмарного существования, наполненного грехом и непрекращающимися мучениями, подчеркивая готические темы наказания и морального разложения.

И Макбета, и Леди Макбет неумолимо преследуют их безнравственные поступки; они испытывают призрачные видения и неестественные события, которые обнажают их глубокую вину.

Центральной в готической литературе является тема морального разложения, ведущего к разрушению и смерти, где персонажи часто сталкиваются с мучительными последствиями своего психологического разложения. Темы смерти, мести и безумия наполняют повествование ощущением готического ужаса и в трагедии «Гамлет». Встреча Гамлета с призраком ставит его в затруднительное моральное положение, а его философские размышления отражают озабоченность экзистенциальной неопределенностью и смертностью. Сверхъестественное присутствие призрака короля Гамлета усиливает психологическое смятение Гамлета. Как сказано в тексте: «The bell then beating one... Enter Ghost (Hamlet, 1.1.46) Barnardo: "In the same figure, like the King that's dead." (Hamlet, 1.1.48) Перевод: Затем колокол бьет один раз... Входит Призрак. Барнардо: "В той же фигуре, что и мертвый король". Речь Горацио также вызывает страх у аудитории: Horatio: Most like. It (harrows) me with fear and wonder. (Hamlet, 1.1.51). – Перевод: Горацио: Большинству нравится. Это (терзает) меня страхом и удивлением».

Из этих строк становится ясно, что призрак короля Гамлета является стражникам, создающим зловещую готическую атмосферу. Появление призрака короля Гамлета представляет собой квинтэссенцию готической литературы, умело создавая атмосферу, наполненную страхом, неуверенностью и сверхъестественным. Реакция Горацио – «It harrows me with fear and wonder» (Перевод: Это вселяет в меня страх и удивление) – убедительно иллюстрирует, что призраки в готических повествованиях часто олицетворяют нерешенные проблемы, психологические травмы и стремление к божественной справедливости.

Встревоженный и дрожащий Горацио подчеркивает, как сверхъестественное разрушает обычный мир – отличительную черту готического хоррора. Кроме того, пугающая обстановка туманной ночи в крепостных стенах замка усиливает жуткий и зловещий тон, типичный для готических сценариев, напоминающих о замках с привидениями и заброшенных руинах.

О существовании призрака становится известно, когда Гамлет вместе с королевой видят призрака: «Hamlet: On him, on him! Look you how pale he glares. His form and cause conjoined, preaching to stones, Would make them capable. [To the Ghost.] Do not look upon me (Hamlet, 3.4.142-145) – Перевод: Смотрите, как он бледен! Сам его облик и причина явления могли бы камни растрогать. (Призраку) Отведи взгляд!»

В этот ключевой момент Гамлет сталкивается с призраком, а королева Гертруда по-прежнему не замечает его присутствия. Данное несоответствие поднимает глубокий готический вопрос: является ли призрак подлинным сверхъестественным существом или это просто плод слабеющего разума Гамлета? Суровый, бледный облик призрака служит ярким отражением психологических проблем Гамлета, подчеркивая готическую тему нечеткой границы между здравомыслием и безумием.

Жуткое присутствие призрака – он не только разговаривает с Гамлетом, но и предупреждает его и приказывает ему – вселяет чувство ужаса и экзистенциальной неопределенности, которые являются неотъемлемой частью готической литературы. Призрак действует как предзнаменование рока, во многом подобно сверхъестественным существам в готической литературе, которые появляются как предвестники судьбы, вины или неразрешенной мести.

С точки зрения теории готической литературы призрак служит средством для выявления противоречий между известным и неизвестным. С точки зрения психоанализа, колебания Гамлета между действием и бездействием можно рассматривать как проявление внутренней борьбы с его эдиповым комплексом и моральным сознанием.

Далее рассмотрим романы Э. Бронте «Грозовой перевал» и Ш. Бронте «Джейн Эйр». Так, вересковые пустоши в «Грозовом перевале» (Э. Бронте) служат готическим фоном, отражающим бурные эмоции персонажей. Одержимая любовь Хитклиффа к Кэтрин превосходит смерть, а ее призрачное возвращение высвечивает темы вечной любви и мести (Янисов, 2023).

Через призму истории статус изгоя Хитклиффа можно рассматривать как критику жестких классовых структур викторианского общества, в то время как с точки зрения психоанализа его заиканность на Кэтрин свидетельствует о неразрешенных желаниях и травмах, полученных в детстве, когда его бросили.

В самом начале Локвуд, рассказчик романа, видит призрака. Локвуд, остановившийся на ночь в «Грозовом перевале», находится в спальне, которая когда-то принадлежала Кэтрин Эрншоу. Он находит старые книги, на которых написано ее имя, и начинает читать. Когда он задремал, ему приснился страшный сон, в котором призрак Кэтрин появляется за окном и умоляет: «Let me in – let me in! I'm come home: I'd lost my way on the moor! – Перевод: «Впусти меня, впусти меня! Я вернулся домой: я заблудился на пустоши!» (Brontë, Ch. 3).

Это обращение к ее беспокойному духу иллюстрирует готический мотив преследования и взаимосвязь между любовью и смертностью. Призрачное блуждание Кэтрин по вересковым пустошам служит метафорой всепоглощающей любви, которая преодолевает границы смерти. Изображение неупокоенных мертвецов перекликается с центральными готическими темами, вызывая одновременно страх и острое чувство тоски.

Глава 29 отражает глубокую одержимость Хитклиффа: «I cannot live without my life! I cannot live without my soul! (Brontë, Ch. 29). – Перевод: Я не могу жить без своей жизни! Я не могу жить без своей души!». Его привязанность к Кэтрин сохраняется даже после ее смерти, стирая грань между романтической преданностью и мрачностью. Глубокое горе главного персонажа произведения и страстное желание воссоединиться даже после смерти, отражают готическое увлечение романтикой, связанной со смертью, и психологическими страданиями. Акт эксгумации тела Кэтрин и его тоска по ее духу воплощают в себе заиканность на разложении, потере и призрачной любви, распространенной в готической литературе.

Последующее видение Хитклиффом призрака Кэтрин еще больше подчеркивает эту тему: «I tell you I have nearly attained my heaven, and that of others is altogether unvalued and uncovered by me!» (Brontë, Ch. 34). – «Говорю вам, я почти достиг своего рая, а рай других людей совершенно не оценен и не раскрыт мной!». Его страстное желание достичь метафизического единения с мертвыми иллюстрирует готический образ обреченной страсти и сверхъестественной озабоченности. Это усиливается, когда Хитклифф плачет: «Be with me always – take any form – drive me mad! Only do not leave me in this abyss, where I cannot find you!» (Brontë, Ch. 16). – «Будь со мной всегда – принимай любой облик – своди меня с ума! Только не оставляй меня в этой бездне, где я не смогу найти тебя!»

В этой речи можно найти скрытые мотивы психологических мучений, одержимости и сверхъестественной ловушки.

В «Джейн Эйр» готическая обстановка Торнфилд-холла с его скрытыми тайнами и характером Берты Мейсон символизирует репрессивные силы, с которыми сталкивается Джейн. Берта, на которую часто смотрят сквозь призму феминизма, представляет собой «сумасшедшую на чердаке», воплощающую подавленные желания и страхи викторианских женщин (Цымбалюк, 2020). Готическая напряженность между стремлением Джейн к независимости и гнетущей, таинственной атмосферой Торнфилда отражает более широкую борьбу за женскую независимость в патриархальном обществе.

В главе 26 описание Джейн Берты подчеркивает готический архетип «сумасшедшей на чердаке»: «In the deep shade, at the farther end of the room, a figure ran backward and forwards. What it was, whether beast or human being, one could not at first sight tell» (Brontë, Ch. 26). – «В глубокой тени, в дальнем конце комнаты, какая-то фигура бегала взад и вперед. Что это было, зверь или человек, с первого взгляда было невозможно определить».

Берта символизирует подавленный женский гнев и воплощает викторианские страхи, связанные с истерией. Ее неоднозначная характеристика создает ощущение чудовищности, усиливая темы социальной изоляции и скрытых ужасов, которые являются отличительными чертами готической литературы. Готическая архитектура Торнфилд-Холла сама по себе воплощает эти темы, скрывая мрачные тайны, которые ставят под угрозу независимость Джейн (Давудов, 2022).

Кульминационный акт Берты – поджог Торнфилда – еще больше усиливает готические мотивы мести, разрушения и распада патриархальных структур. В главе 11 рассказывается о тревожной встрече Джейн: «While I paced softly on, the last sound I expected to hear in so still a region, a laugh, struck my ear» (Brontë, Ch. 11). – «Пока я тихо шел дальше, последний звук, который я ожидал услышать в таком тихом месте, – смех, – поразил мое ухо».

Этот бестелесный смех, классический готический прием, вносит свой вклад в гнетущую атмосферу Торнфилд-холла, который вызывает страх и неуверенность в себе. Он сигнализирует о присутствии невидимой силы в поместье, зловеще предвещая откровение Берты Мейсон и последующую психологическую конфронтацию Джейн.

Символическое замечание Рочестера о проклятии Торнфилда («I am no better than the old lightning-struck chestnut tree in Thornfield orchard» (Brontë, Ch. 23). – «Я ничем не лучше старого каштана, пораженного молнией, в саду Торнфилда») еще раз подчеркивает готический фатализм. Драматическое разрушение дерева отражает надвигающуюся гибель после того, как Джейн приняла предложение Рочестера, усиливая мотивы разрушения и неестественных сил.

И «Грозовой перевал», и «Джейн Эйр» используют готические мотивы для раскрытия тем смерти, одержимости, психологического ужаса, сверхъестественных явлений и вовлечения женщин в деспотичные общественные структуры, тем самым укрепляя их значимость в готическом литературном каноне.

Готические мотивы в «Макбете» и «Гамлете» отражают общественные тревоги елизаветинской эпохи, когда амбиции, власть и сверхъестественное были источниками очарования и страха. В пьесах затрагиваются темные стороны человеческой природы, а призраки и ведьмы служат воплощением этих тревог, отражающих внутреннюю моральную и экзистенциальную борьбу персонажей (Бабина, 2025).

Напротив, готика в «Грозовом перевале» и «Джейн Эйр» смещается к личным и общественным конфликтам, особенно к тем, которые связаны с идентичностью, безумием и репрессиями. Роль готики

в этих произведениях направлена на критику социальных ограничений того времени, особенно в отношении гендерных ролей и классовых структур. В то время как шекспировская готика подчеркивает экзистенциальный страх, викторианская готика больше фокусируется на индивидуальной и общественной борьбе (Ивашина, 2024; Братухина 2023).

Заключение

Таким образом, сопоставление готических мотивов Шекспира с мотивами, использованными Эмили и Шарлоттой Бронте, раскрывает значительные контрасты и преемственность в исследовании человеческой природы и социальных проблем в различных литературных контекстах. В произведениях Шекспира, особенно в «Макбете» и «Гамлете», готические элементы в основном связаны с внешними влияниями, такими как амбиции, судьба, сверхъестественные явления и моральные последствия. Использование Шекспиром готического стиля подчеркивает противоречие между человеческой волей и божественным управлением вселенной, в которой персонажи борются с навязчивыми внешними силами и, как следствие, с тяжестью своих решений.

И наоборот, готический нарратив в произведениях Эмили и Шарлотты Бронте, примером которого являются «Грозовой перевал» и «Джейн Эйр», перенаправляет внимание на внутреннюю психологическую и эмоциональную сферу своих персонажей. Бронте умело используют готические образы – такие, как пустынная обстановка, задумчивые герои и мотивы безумия и загнанности в ловушку, – чтобы раскрыть сложности идентичности и социальные репрессии. В «Грозовом перевале» Эмили Бронте воплощает вихрь необузданной эмоциональности и первобытных порывов, сочетая готические мотивы с дикой природой и сложностями межличностных отношений. И наоборот, «Джейн Эйр» Шарлотты Бронте использует готические условности, которые проявляются в таинственной атмосфере Торнфилд, чтобы исследовать темы автономии, этической целостности и стремления к самореализации на фоне социального расслоения.

В то время как шекспировская готика характеризуется влиянием внешних сверхъестественных сил и последствиями моральных нарушений, интерпретация Бронте склоняется к самоанализу, выдвигая на первый план психологические искажения и эмоциональные последствия, вызванные социальными ограничениями и личными травмами. Если призраки и пророческие видения мучают трагических персонажей Шекспира, главные герои рассказов Бронте борются с бременем своих историй, желаний и окружающих их гнетущих условий. Несмотря на эти разные акценты, и У. Шекспир, и сестры Бронте умело используют готические элементы, чтобы пролить свет на темные стороны человеческого опыта, как внешние призраки судьбы и возмездия, так и внутренние душевные терзания. В совокупности их произведения демонстрируют устойчивую адаптивность готической литературы как средства исследования сложностей человеческого существования, эффективного преодоления дихотомий внешнего и внутреннего, прошлого и настоящего, универсального и частного.

В ходе исследования было выявлено, что готические элементы имеют важное значение как в произведениях У. Шекспира, так и в викторианской литературе, влияя на атмосферу повествования и раскрытие психологии персонажей. В «Макбете» и «Гамлете» ключевыми являются тмы потустороннего и нравственных противоречий, тогда как в «Грозовом перевале» и «Джейн Эйр» основное внимание уделяется душевным переживаниям, социальным барьерам и поиску собственной идентичности.

Рассмотренные в исследовании трагедии У. Шекспира и романы сестер Бронте, наполненные яркими готическими мотивами, могут успешно применяться в современной педагогической практике. Одна из ключевых причин их использования на уроках литературы и во внеурочных проектах заключается в том, что готический жанр обладает особой выразительностью, которая стимулирует у учеников интерес к аналитическому чтению и дискуссии. В отличие от монотонного пересказа сюжета, готические элементы – злые предсказания, призраки, мрачные замки, неявные или сверхъестественные угрозы – побуждают обучающихся задавать уточняющие вопросы, проверять достоверность того или иного факта, сопоставлять поведение персонажа с реальным жизненным опытом. Именно в такой «встряске» сознания и скрывается потенциал жанра: он не только пробуждает воображение, но и

помогает учащимся научиться структурировать информацию, высказывать личное мнение и аргументированно его отстаивать.

С практической точки зрения, учитель может формировать целостные педагогические сценарии, в которых анализ готических мотивов будет сочетаться с театральными постановками, мини-исследованиями и тематическими проектами. В ходе подобных занятий развиваются сразу несколько компетенций, важных для современного обучающегося. Во-первых, коммуникативная компетенция выходит на новый уровень, так как в обсуждениях и инсценировках учащиеся учатся свободно выражать мысли, слушать собеседников и договариваться о творческих решениях. Во-вторых, формируется исследовательская компетенция: с помощью метода проектной деятельности ребята погружаются в поиск дополнительной информации об историческом контексте, деталях быта и особенностях построения сюжета. В-третьих, укрепляется информационная компетенция, поскольку современные подростки работают с различными источниками – от научных статей и энциклопедий до электронных ресурсов и видеоматериалов, проводя оценку их надежности и корректно используя цитаты. Анализ готики раскрепощает учащихся, помогает им находить аналогии между литературой и другими видами искусства, а также выявлять закономерности между эпохами.

Помимо этого, в процессе изучения готических элементов школьники сознательно или интуитивно повышают свою культурную компетенцию, осознавая, что восприятие страха, тайн и сверхъестественного не является чем-то застывшим, а меняется со временем и различается в разных социокультурных средах. Например, сравнивая реакцию современного читателя с реакцией публики эпохи Шекспира или викторианской Англии, учащиеся видят, как социальные нормы и эстетические вкусы влияют на восприятие художника и его аудитории. Эти наблюдения помогают развивать у подростков гибкость мышления и столько значимую сегодня толерантность к иным точкам зрения. Фактически, через исследования готического жанра выпускники школы могут научиться уважать иные культуры и исторические периоды, не рассматривая их как «устаревшие», а воспринимая как важные ступени развития мирового искусства.

С точки зрения личностных результатов, обращение к готической тематике дает возможность педагогу ставить и решать вопросы моральной и эмоциональной зрелости ребят. В траекториях шекспировских героев, поддающихся искушению властью или страдающих от призрачных видений, ученики видят предостережение о том, как тонка грань между благими намерениями и катастрофическими последствиями амбиций. В трагедиях обнажаются темы сожаления, раскаяния и эмпатии, а в романах сестер Бронте появляются идеи женской свободы, выбора и самоопределения. Все это органично ложится на воспитательные задачи учителя, направленные на формирование зрелой моральной позиции, способности к самостоятельному принятию решений и умению пробовать новые роли в безопасной обстановке школьного урока или внеклассного мероприятия.

Перспективы применения материала, полученного в результате данного исследования, заключаются в том, что интерпретация готических элементов несет в себе не только эстетический, но и социальный, и психологический потенциал. Включение в учебный процесс заданий, связанных с анализом страхов или кошмарных сновидений персонажей, способствует развитию у обучающихся навыков рефлексии и понимания собственной эмоциональной жизни. Например, при обсуждении сцены лунатизма леди Макбет ученикам можно предложить рассмотреть, какие факторы могли привести к ее нервному срыву, и провести параллель с тем, какие стрессовые ситуации знакомы самому подростку, с какими чувствами он сталкивается в похожих моментах. Такое сопоставление не только расширяет возможности анализа литературного образа, но и помогает развивать эмоциональный интеллект молодежи, учит их осознавать, что внутренние кризисы и переживания – часть жизни каждого человека.

Еще одна важная задача, которую решает технология преподавания через призму готических элементов, – это развитие творческого мышления. Будь то сочинение рассказов-«продолжений» к известным сюжетам, создание альтернативных финалов или визуальных коллажей на основе прочитанных эпизодов, обучающиеся получают возможность экспериментировать с воплощением собственных идей. Такая активная творческая деятельность поддерживает личную вовлеченность и снимает барьер рутинного изучения литературы. Она также способствует развитию компетенций

самопрезентации и креативности, которые крайне важны в современном мире, где инициатива, оригинальность и адаптивность ценятся едва ли не выше, чем простое следование инструкциям.

В контексте актуальных педагогических тенденций важно отметить и роль цифровых технологий. Создание мультимедийных презентаций о готической символике и мотиве страха, съемка короткометражного фильма по шекспировскому сюжету или ведение блога, посвященного сравнению разных экранизаций «Джейн Эйр», – все это помогает ребятам не только крепче усвоить содержание произведений, но и освоить практические навыки работы с техникой, интернет-ресурсами и сетевыми сервисами. Осмысленное применение информационных технологий в сочетании с анализом литературы ведет к формированию важнейших компетенций XXI века, включая медиаграмотность, цифровую культуру, умение работать с большими объемами данных.

Таким образом, проведенное исследование может применяться в целом в педагогике для решения целого спектра важных задач: от стимулирования интереса к чтению классической литературы до развития аналитических и творческих способностей у школьников. Готические произведения, наводящие на размышления о человеческих страхах, тайнах подсознания и границах морали, располагают к глубокой междисциплинарной работе и созданию живых дискуссий в классе. Если говорить о конкретных компетенциях, которые развиваются у обучающихся, то в первую очередь необходимо упомянуть критическое мышление и умение интерпретировать любую информацию в ее историческом, культурном и психолого-педагогическом контексте. Не менее важной становится эмоциональная компетентность, позволяющая подросткам лучше понимать свои чувства и чувства других людей, а также рефлексивная и коммуникативная компетенции, которые формируются благодаря эмоционально-насыщенным дискуссиям и групповым проектам.

В этом смысле результатом использования материалов исследования в образовательных целях становится не просто получение знаний о готическом жанре и конкретных авторах, но комплексное развитие личности. Ребята учатся сопоставлять различные точки зрения, проявляют эмпатию в процессе коллективных обсуждений и начинают глубже вникать в психологические подтексты литературных образов. Будучи ориентированным на формирование зрелых и интересующихся жизнью читателей, педагогический процесс получает дополнительный стимул с помощью анализа готических мотивов. Не случайно даже в современном мире, где повсеместно господствуют аудиовизуальные формы потребления информации, обращение к литературной классике, насыщенной мистикой и эмоциональной глубиной, продолжает оставаться эффективным средством развития интеллектуального и духовного потенциала обучающихся.

Итогом применения полученных в исследовании знаний становится не только укрепление гуманитарного фундамента, но и появление устойчивого интереса у обучающихся к сложным эстетическим феноменам. Они начинают видеть в литературных текстах источник неразгаданных смыслов, понимают, что готика – это не просто «темное и страшное», а связанная с глубинными философскими, моральными и культурными вопросами традиция. На уроках литературы и во внеурочных мероприятиях это побуждает к коллективным и индивидуальным исследовательским проектам, театральным экспериментам и расширению границ чтения, что в итоге способствует комплексному формированию компетентного, толерантного и культурно развитого выпускника.

Вся эта работа опирается на принципы современной педагогики, которая ориентируется на личностно-ориентированный подход, раскрытие творческого начала и формирование метапредметных компетенций. Исследование готических мотивов в трагедиях величайшего драматурга и в ярких викторианских романах сестер Бронте представляет собой плодотворное направление, позволяющее сделать процесс обучения более мотивирующим и увлекательным. Как итог, педагоги получают в свое распоряжение не только богатейший иллюстративный материал, но и действенный способ раскрыть у школьников эмоционально-эстетическую чуткость, логику мышления, эстетику самопрезентации, а также важные убеждения о незыблемости вечных ценностей и нравственных ориентиров.

Список литературы

1. Бабина А.Н., Федорова Д.В. Формирование литературной компетенции через интеграцию дисциплин «Иностранный язык» и «Литература» в рамках внеклассной работы (уровень основного общего образования) // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2025. № 21.
2. Батчаева З.С., Койчуева М.А. Роль тематического рисования в развитии эстетической культуры личности учащихся на уроках ИЗО в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-2. С. 20-22.
3. Братухина Л.В., Исхакова А.М. Развитие культурологической компетенции на уроках литературы в старших классах средней школы на материале рок-баллад Ника Кейва // Мировая литература в контексте культуры. 2023. № 16(22). С. 115-120.
4. Гузикова В.В., Нестерова В.Е. Художественный текст как эффективное средство обучения иностранному языку студентов экономического профиля // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 3. С. 50-61.
5. Давудов А.Д. Изучение зарубежной литературы в национальной школе // Вестник Социально-педагогического института. 2022. № 4(44). С. 24-27.
6. Дмитриева Н.М., Макаров С., Малахова О.М. Изучение эстетического и этического наполнения художественного текста на уроках русского языка как иностранного // Вестник Оренбургского государственного университета. 2022. № 2 (234). С. 57-63.
7. Ивашина В.В., Пашков Е.С. Средства художественной выразительности (эпитет) в формировании профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 1(102). С. 250-254.
8. Игнатова Е.В. Обучение чтению иноязычных литературных произведений в контексте взаимодействия культур // Иностранные языки в школе. 2020. № 5. С. 2-8.
9. Масандилова И.Л., Нонина В.В. Возможности творческих приемов обучения литературному чтению в нравственно-эстетическом развитии учеников начальной школы // Журнал педагогических исследований. 2025. Т. 10. № 2. С. 16-21.
10. Петшак М., Носович Я. Роль поэтического текста в современном художественно-культурном образовании // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. 2025. № 2. С. 259-268.
11. Поселягина Л.В. Литературный дворик как форма эстетического воспитания обучающихся // Образовательные технологии. 2023. № 2. С. 75-77.
12. Рыбина А.Д. Роль литературного чтения в формировании художественно-эстетической культуры обучающихся начальной школы // Образ действия. 2024. № 3. С. 171-177.
13. Рысбаев С.К., Наркеева А.А. Роль и значение внешкольного образования в организации самостоятельной работы учащихся // Отечественное образование. 2021. № 7-8. С. 26-32.
14. Цымбалюк Е.И. Концепция элективного курса «Русская литература сквозь призму национального характера» как способ формирования межкультурной компетенции студентов-филологов // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 2. С. 51-57.
15. Янисов М., Ищук М. Аутентичный поэтический текст как объект иноязычной лингводидактики // Ученые записки Национального университета «Острожская академия». Серия: Филологический. 2023. Т. 1. № 17(85). С. 19-23.
16. Srivastava A. Jane Eyre as a female Gothic novel // Inquiries journal. 2014. № 6(4). pp. 1-2.
17. Fu H. An interpretation of Emily Brontë's Gothic complex in Wuthering Heights. Studies in Literature and Language, 2013. № 6(3). pp. 53-59.
18. Griesinger E.A. Before and after Jane Eyre: The female Gothic and some modern variations: dis. ... Doctoral. Nashville: Vanderbilt University, 1989. 235 p.
19. Galani N. Jane Eyre as a female Gothic novel // Vidhyayana: An international multidisciplinary peer-reviewed e-journal. 2022. № 8(2). pp. 1-10.
20. Brontë E. Wuthering heights. Bridlington: Bridlington Peter Haddock, 1997. 320 p.
21. Brontë Ch. Jane Eyre. NY: Random House, Vintage. 2009. 624 p.
22. Shakespeare W. Hamlet. Oxford: Oxford University Press, 1998. 416 p.

The role of Gothic elements in the formation of literary and aesthetic competence of students in foreign literature lessons

Laila K. Akhmadova

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Literature and Teaching Methods
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
lyoooha1@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Louise B. Abdulvakhabova

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Luiza66@list
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 17.04.2025

Accepted 22.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 821.163.42

DOI 10.25726/i5072-7871-0209-r

EDN MCBMLE

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the modern educational context, the study of Gothic elements in classical literature plays a key role in the development of literary and aesthetic competence of students. The topic is especially relevant for foreign literature lessons, where the analysis of dark motives contributes to the formation of critical thinking, emotional perception and interdisciplinary connections. The present study focuses on identifying Gothic features in Shakespeare's tragedies *Macbeth* and *Hamlet*, as well as in the Bronte sisters' novels *Wuthering Heights* and *Jane Eyre*. The purpose of the work is to analyze the evolution of Gothic motifs from the Renaissance to Victorian literature and to assess their pedagogical potential. The tasks include comparing supernatural elements, psychological conflicts, and the atmosphere in these texts, as well as justifying their use to foster ethical and aesthetic competencies in schoolchildren. The research methodology is based on a qualitative approach combining thematic and comparative literary analysis. The original texts of the works were studied, as well as secondary sources, including the works of H. Spadaccini, D. Panther and A. Srivastava. The analysis was carried out taking into account the historical and cultural context: for Shakespeare's plays, the focus was on supernatural and moral corruption, for Victorian novels, on psychological torments and social restrictions. Psychoanalytic interpretations (according to Freud) were used to analyze the madness of the characters, as well as interdisciplinary connections with psychology and cultural studies. The study covers key motifs: ghosts, madness, gloomy landscapes, and moral decay, using quotes from texts to illustrate. The results of the analysis demonstrate that in *Macbeth* and *Hamlet*, Gothic elements manifest themselves through external supernatural forces (witches, ghosts), reinforcing the themes of ambition and guilt, as in *Macbeth*'s hallucination scene or the appearance of a ghost to *Hamlet*. In *Wuthering Heights* and *Jane Eyre*, the focus shifts to internal conflicts: the obsessive love of Heathcliff and Catherine, symbolized by ghostly visions, or Jane's suppressed identity in the atmosphere of Thornfield Hall with «crazy» Bertha. The evolution of motifs reflects the transition from external horror to psychological horror, reflecting cultural changes from the Renaissance to the Victorian era. The

discussion of the results highlights the pedagogical value: Gothic elements stimulate discussions about morality, fears, and identity, developing students' competencies in text analysis, empathy, and creativity. The study offers methodological recommendations, including project activities and dramatizations, for integration into school lessons. The novelty lies in an interdisciplinary approach linking literature with psychology and media literacy. The findings contribute to increased motivation to read and the formation of a comprehensive personality, confirming the relevance of the Gothic genre in modern education.

Keywords

Gothic literature, Shakespearean tragedy, Victorian Gothic literature, supernatural elements, psychological horror, madness.

References

1. Babina A.N., Fedorova D.V. The formation of literary competence through the integration of the disciplines «Foreign language» and «Literature» in the framework of extracurricular activities (level of basic general education) // Actual problems of modern foreign language education. 2025. № 21.
2. Batchaeva Z.S., Koichueva M.A. The role of thematic drawing in the development of aesthetic culture of students' personality in art lessons at school // Problems of modern pedagogical education. 2023. № 80-2. pp. 20-22.
3. Bratukhina L.V., Iskhakova A.M. The development of cultural competence in literature lessons in high school classes based on the rock ballads of Nick Cave // World literature in the context of culture. 2023. № 16(22). pp. 115-120.
4. Guzikova V.V., Nesterova V.E. Literary text as an effective means of teaching a foreign language to students of economics // Questions of teaching methods in higher education. 2023. Vol. 12. № 3. pp. 50-61.
5. Davudov A.D. The study of foreign literature in the national school // Bulletin of the Socio-Pedagogical Institute. 2022. № 4(44). pp. 24-27.
6. Dmitrieva N.M., Makarov S., Malakhova O.M. The study of aesthetic and ethical content of a literary text in Russian language lessons as a foreign language // Orenburg State University Bulletin. 2022. № 2(234). pp. 57-63.
7. Ivashina V.V., Pashkov E.S. Means of artistic expression (epithet) in the formation of professional and linguistic competence of foreign students at the University // Orel State University Scientific Notes. 2024. № 1(102). pp. 250-254.
8. Ignatova E.V. Teaching reading of foreign literary works in the context of cultural interaction // Foreign languages at school. 2020. № 5. pp. 2-8.
9. Masandilova I.L., Nonina V.V. The possibilities of creative methods of teaching literary reading in the moral and aesthetic development of primary school students // Journal of pedagogical research. 2025. Vol. 10. № 2. pp. 16-21.
10. Petshak M., Nosovich Ya. The role of poetic text in modern artistic and cultural education // Proceedings of the Vinogradov Institute of the Russian Language. 2025. № 2. pp. 259-268.
11. Selyagina L.V. Literary courtyard as a form of aesthetic education of students // Educational technologies. 2023. № 2. pp. 75-77.
12. Rybina A.D. The role of literary reading in the formation of artistic and aesthetic culture of primary school students // Course of action 2024. № 3. pp. 171-177.
13. Rysbaev S.K., Narkeeva A.A. The role and importance of extracurricular education in the organization of independent work of students // Domestic education. 2021. № 7-8. pp. 26-32.
14. Tsybalyuk E.I. The concept of the elective course «Russian literature through the prism of national character» as a way of forming the intercultural competence of philology students // The world of university science: culture, education. 2020. № 2. pp. 51-57.
15. Yanisov M., Ishchuk M. Authentic poetic text as an object of foreign language linguodidactics // National University «Ostrog Academy» Scientific notes. Series: Philological. 2023. Vol. 1. № 17(85). pp. 19-23.

16. Srivastava A. Jane Eyre as a female Gothic novel // Inquiries journal. 2014. № 6(4).
17. Fu H. An interpretation of Emily Brontë's Gothic complex in Wuthering Heights // Studies in literature and language. 2013. №6(3). С. 53-59.
18. Griesinger E.A. Before and after Jane Eyre: The female Gothic and some modern variations (Doctoral dissertation). Nashville: Vanderbilt University, 1989. 235 p.
19. Galani N. Jane Eyre as a female Gothic novel // Vidhyayana: An international multidisciplinary peer-reviewed E-journal. 2022. № 8(2). pp. 1-10.
20. Brontë E. Wuthering heights. Bridlington: Bridlington Peter Haddock, 1997. 320 p.
21. Brontë Ch. Jane Eyre. NY: Random House, Vintage. 2009. 624 p.
22. Shakespeare, William. Hamlet. Oxford: Oxford University Press, 1998. 416 p.

**Анализ эмотивного потенциала художественного текста как средство формирования
филологической и коммуникативной компетенций обучающихся**

Асет Шамсудиновна Давлетукаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
Davletukaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Луиза Юнусовна Исраилова

Старший преподаватель, доцент кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
israilova.luiza.64@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.04.2025

Принята 12.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 81-7

DOI 10.25726/z6236-8035-9735-d

EDN LKYMFK

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современном педагогическом контексте анализ эмотивного потенциала художественного текста приобретает особую значимость как инструмент для развития филологической и коммуникативной компетенций у обучающихся. Исследование фокусируется на стилистических средствах выражения негативных эмоций (гнева, раздражения, печали, отвращения) в романах С. Ахерн «Love, Rosie!» и Ч. Буковски «Women», подчеркивая их роль в формировании у студентов навыков критического мышления, эмоционального интеллекта и эффективной вербализации чувств. Актуальность темы обусловлена необходимостью интегрировать эмоционально насыщенные тексты в образовательные программы для преодоления формального подхода к изучению литературы и языка, способствуя развитию рефлексии и межкультурного понимания в условиях многоязычного общения. Цель работы – систематизировать стилистические приемы и предложить методики их использования в преподавании для повышения мотивации и глубины анализа у учащихся. Методологическая база включает контекстуальный, стилистический, сопоставительный и синтаксический анализ, адаптированные к педагогическим задачам. Исследователи проанализировали фрагменты текстов, классифицируя тропы (метафоры, эпитеты, сравнения) и синтаксические фигуры (риторические вопросы, повторы, парцелляцию, нарушения синтаксиса), с учетом идиостилей авторов. Для педагогического уклона применены элементы проектной деятельности: студенты выполняли задания по интерпретации эмоциональных маркеров, составлению собственных текстов с негативной эмотивностью и групповым обсуждениям, что позволило оценить влияние анализа на коммуникативные навыки. Результаты демонстрируют, что Ахерн и Буковски активно используют синтаксические средства для усиления эмоционального напряжения, где интенсивность негативных эмоций коррелирует с дезорганизацией текста (парцелляция, незавершенные конструкции). У Ахерн преобладают эпитеты и сравнения для передачи личностных переживаний, у Буковски – метафоры и повторы для «грязного

реализма». Выявлено, что такие приемы создают эмотивное поле, обогащающее нарратив. В обсуждении подчеркивается педагогическая ценность: анализ способствует формированию компетенций по CEFR (C1-C2), развивая умение вербализовать эмоции в речи и письме, эмпатию и критическое мышление через сравнительные эссе и ролевые игры. Рекомендуется интегрировать материалы в курсы стилистики и иностранных языков для повышения вовлеченности студентов, преодоления культурных стереотипов и подготовки к реальному общению. Исследование предлагает модель для инновационных уроков, где текст становится средой для личностного роста, усиливая связь между филологией и эмоциональным развитием.

Ключевые слова

эмотивный потенциал, стилистические средства, негативные эмоции, филологическая компетенция, коммуникативная компетенция.

Введение

Педагогическая актуальность настоящего исследования определяется фундаментальными сдвигами в парадигме современного образования, которое все более ориентируется не только на передачу суммы знаний, но и на формирование целостной, гармонично развитой личности, обладающей высоким уровнем эмоционального интеллекта и критического мышления. В контексте филологического образования это означает переход от узколингвистического изучения языка как системы знаков к его осмыслению как живого, динамичного инструмента познания, самовыражения и воздействия. Художественный текст, в особенности насыщенный экспрессивными элементами, становится в этом процессе не просто дидактическим материалом, а уникальной образовательной средой (Шаховский, 2007). Изучение стилистических средств вербализации эмоций, особенно негативного спектра, приобретает в данном ключе особую педагогическую ценность. Современный обучающийся, существующий в сложном и зачастую агрессивном информационном поле, должен уметь не только распознавать и анализировать чужие эмоции, но и адекватно рефлексировать и вербализовать собственные.

Работа с произведениями, представляющими столь контрастные идиостили, как у Сесилии Ахерн и Чарльза Буковски, позволяет решить целый комплекс педагогических задач. Анализ способов выражения гнева, печали, отвращения или раздражения в текстах, принадлежащих к разным литературным направлениям («популярный роман» и «грязный реализм»), предоставляет обучающимся уникальную возможность увидеть, как языковые средства адаптируются под авторский замысел и как культурный и социальный контекст влияет на нормы эмоционального выражения. Это формирует у них не только лингвистическую, но и социокультурную компетенцию. Умение деконструировать текст, выявляя скрытые механизмы воздействия на читателя – через метафору, нарушение синтаксиса, риторические фигуры, – является ключевым навыком критического мышления. Обучающийся перестает быть пассивным потребителем информации и становится активным, вдумчивым интерпретатором, способным распознавать манипулятивные техники и понимать глубинные интенции автора (Юсева, 2011).

Более того, углубленное изучение эмотивного синтаксиса и лексики напрямую способствует развитию продвинутых коммуникативных навыков на изучаемом языке. Для достижения высоких уровней владения иностранным языком (C1-C2 по шкале CEFR) недостаточно простого знания грамматики и лексики; необходимо чувствовать язык, понимать его стилистические нюансы и уметь использовать их для решения конкретных коммуникативных задач. Анализ того, как разрыв предложения или использование определенного эпитета сигнализирует о пиковом эмоциональном напряжении персонажа, дает студентам модели для обогащения их собственной письменной и устной речи. Они учатся не просто называть эмоцию, а показывать ее, используя всю палитру языковых красок. Таким образом, данное исследование актуально для педагогики, поскольку предлагает методологическую основу для развития у обучающихся сложного комплекса компетенций: аналитических,

интерпретационных, коммуникативных и личностных, готовя их к эффективному и осознанному взаимодействию с текстами и, как следствие, с окружающим миром (Павлова, 2023).

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом лингвистики к проблеме вербализации эмоций в художественном тексте, особенно негативных, обладающих большим экспрессивным потенциалом и разнообразием средств выражения. Следует отметить, что недостаточно изучена роль синтаксических средств в создании эмотивности по сравнению с лексическими, а также специфика использования стилистических ресурсов в идиостилях разных авторов. Романы С. Ахерн и Ч. Буковски, представляющие разные направления современной литературы (популярный роман и «грязный реализм»), но объединенные доминантой негативных эмоций, служат релевантным материалом для такого анализа (Ahern, 2005; Bukowsky, 2002).

Проблема исследования заключается в необходимости системного описания и классификации стилистических и синтаксических средств, репрезентирующих эмоции негативной оценки в современной англоязычной прозе, и выявления их функциональной нагрузки в рамках конкретных идиостилей.

Цель исследования – выявить, систематизировать и проанализировать стилистические особенности выражения эмотивности негативной оценки в романах С. Ахерн «Love, Rosie!» и Ч. Буковски «Women», установить их связь с идиостильями авторов и синтаксической организацией текста.

Задачи исследования:

1. Определить теоретические основы изучения эмотивности и негативной оценки в художественном тексте.
2. Выявить и классифицировать основные лексические стилистические средства (тропы: метафора, эпитет, сравнение, гипербола и др.), используемые для выражения негативных эмоций в исследуемых романах.
3. Проанализировать синтаксические средства и стилистические фигуры (риторический вопрос, повтор, парцелляция, инверсия, эллипсис, восклицания, незавершенные конструкции), передающие негативную эмотивность.
4. Установить взаимосвязь между степенью эмоционального напряжения персонажей и уровнем дезорганизации синтаксической структуры текста.
5. Определить специфику использования выявленных средств в идиостилях С. Ахерн и Ч. Буковски (Ahern, 2005; Bukowsky, 2002).

Практическая ценность работы состоит в том, что ее результаты и выводы могут быть использованы: в теоретических курсах по стилистике, лингвистике текста, эмотивной лингвистике и когнитивной лингвистике; в практике преподавания английского языка для углубленного изучения стилистических ресурсов и способов выражения эмоций.

Материалы и методы исследования

Методы исследования:

1. Контекстуальный анализ – основной метод для выявления и интерпретации стилистических средств в их окружении.
2. Стилистический анализ – для классификации и описания функций тропов и фигур речи.
3. Сопоставительный анализ – для выявления сходств и различий в использовании средств двумя авторами.
4. Синтаксический анализ – для изучения структурных особенностей предложений, передающих эмоции.

Научная новизна исследования заключается в компаративном анализе стилистики негативной эмотивности у авторов контрастных идиостилей (С. Ахерн и Ч. Буковски); комплексном подходе к изучению эмотивности, объединяющем анализ как лексико-стилистических, так и синтаксических средств; систематизации и детальном описании конкретных синтаксических структур (парцелляция, прерванность, повторы) как маркеров интенсивности негативных эмоций.

Результаты и обсуждение

Исследование базируется на фундаментальном положении о том, что эмоции являются неотъемлемым компонентом языка и речи, подлежащим вербализации и анализу. Теоретической основой служат работы В. И. Шаховского и Н. А. Красавского, рассматривающие эмотивность как языковую категорию [1; 2], исследования Ю. В. Юсевой, Г. И. Исиной, О. И. Ревтовой о механизмах вербализации эмоций и специфике выражения негативных эмоций, обладающих повышенной экспрессивностью (Исина, 2015; Юсева, 2011). Акцент сделан на понятии эмотивного поля текста, формируемого совокупностью эмотивно-маркированных единиц.

Работа систематизирует традиционные средства (метафора, эпитет, сравнение, гипербола, антитеза) и синтаксические фигуры (риторический вопрос, повтор, парцелляция, инверсия, эллипсис, восклицания) применительно к их функции передачи негативной оценки. Анализ опирается на классические труды по стилистике И. Р. Гальперина, И. В. Арнольд (Гальперин, 2010; Арнольд, 2002).

В основе романов С. Ахерн «Love, Rosie!» (Ahern, 2005) и Ч. Буковски «Women» (Bukowsky, 2002) лежит эмоциональность, маркированная идиостилем каждого писателя. Индивидуальный авторский почерк формируется, в частности, выбором стилистических приемов, которые оба писателя активно используют для изображения ситуаций, мыслей и чувств персонажей.

Контекстуальный анализ показывает, что для выражения отрицательных эмоций используется гораздо более широкий спектр стилистических средств, чем для положительных.

Метафора занимает центральное место при передаче негативно окрашенных эмоций в рассматриваемых литературных произведениях. Разнообразие ее воплощений в художественном тексте позволяет ярко выражать авторскую идею, прибегая к эмотивным элементам для более глубокого, нестандартного раскрытия скрытых качеств. Помимо метафор, в романах С. Ахерн и Ч. Буковски широкое применение находят эпитеты, сравнения, гиперболы, антитезы, а также разнообразные риторические фигуры и иные expressive-средства. Метафоричность языка романа «Women» можно продемонстрировать следующими строками: «Finally, when the end of the world was looming, Glendolina made a giant torso bend, threw herself into the doorway through the deafening cotton of the summer door, and disappeared from view. But we still heard her, wound up and moaning, to her very apartment in the backyard» (Bukowsky, 2002). – Перевод: «Наконец, когда уже казалось, что наступил конец света, Глендолина изогнулась всем телом, бросилась в дверной проем с оглушительным хлопком летней двери и исчезла из виду. Но мы все равно слышали, как она стонала, даже в ее квартире на заднем дворе».

Метафора *the end of the world was looming* – «конец света» передает атмосферу сильного эмоционального напряжения между героинями – Лидией Вэнс и ее сестрой Глендолин – во время их ссоры.

Краткую метафору находим в следующих строках романа Ч. Буковски: «She looked electric that morning, almost like the first time she came to me with an orange» (Bukowsky, 2002). – Перевод: «В то утро она выглядела возбужденной, почти как в тот раз, когда впервые пришла ко мне с апельсином». С помощью метафоры автор передает напряженность и нервозность состояния героини произведения Лидии Вэнс.

Чувства печали, которые переживает главный герой романа Ч. Буковски, передаются автором также с помощью метафоры: «My voice sounded very mournful. The voice of a coward. A coward dies many times, while a conqueror only dies» (Bukowsky, 2002). – «Мой голос звучал очень печально. Голос труса. Трус умирает много раз, в то время как победитель просто умирает».

Еще одним распространенным стилистическим способом передачи негативных эмоций в романе «Love, Rosie!» является эпитет, о чем свидетельствуют следующие строки из книги: «I know and I'm not blaming him. He hadn't a clue Greg was messing around. Again. The lying little... aaaah! I just feel like punching the shit out of him. I don't think I've ever been so angry in my life. The first time he did this I was hurt, now I am just plain pissed off» (Ahern, 2005). – Перевод: «Я знаю, и я его не виню. Он понятия не имел, что Грег валяет дурака. Снова. Маленький лжец... ааааа! Мне просто хочется выбить из него все дерьмо. Не думаю, что когда-либо в жизни я был так зол. Когда он сделал это в первый раз, мне было больно, а теперь я просто взбешен».

Эмоциональности языка романа Ч. Буковски добавляют употребленные писателем многочисленные фразеологизмы, например, в следующем примере: «You can't teach an old dog new tricks» (Bukowsky, 2002). – Перевод: «Старую собаку новым трюкам не научишь».

Еще одним стилистическим средством, выражающим негативные эмоциональные состояния персонажей анализируемых произведений, является сравнение. Приведем примеры из романа С. Ахерн, в котором расстроенную женщину автор сравнивает с одинокой пустыней – a lonely desert: «I don't blame her, because she is so sad, like a lonely desert. It's Greg's fault, but I didn't see him doing anything to make her feel better» (Ahern, 2005). – «Я не виню ее, потому что она такая грустная, как одинокая пустыня. Это Грег виноват, но я не видела, чтобы он делал что-нибудь, чтобы ей стало лучше».

В следующем примере из романа Ч. Буковски негативные эмоции, а именно отвращение и презрение, автор передает с помощью эпитетов и сравнений: «The people gathered. I knew very few. I went to the hostess in the backyard. And she opened the door for me».

«- I'm having a big party, Mrs. O'Keefe. I want you and your husband to come too. Lots of beer, pretzels and chips.

- Oh my God, no!

- What's up?

- I saw that people go there! Such beards, and hair, and rags! Bracelets, necklaces ... cast gang of communists! How do you tolerate such people?

- I can't stand these people either, Mrs. O'Keefe». We just drink beer and talk. It means nothing.

- They need an eye and an eye. They are the ones who steal pipes» (Bukowsky, 2002).

Перевод: «Собрался народ. Я знал очень немногих. Я пошел к хозяйке на задний двор. И она открыла мне дверь.

«- У меня большая вечеринка, миссис О'Киф. Я хочу, чтобы вы с мужем тоже пришли. Побольше пива, соленых крендельков и чипсов.

- Боже мой, нет!

- Что случилось?

- Я видел, что люди ходят туда! Какие бороды, волосы и лохмотья! Браслеты, ожерелья... Отпетая банда коммунистов! Как вы терпите таких людей?

- Я тоже терпеть не могу этих людей, миссис О'Киф. Мы просто пьем пиво и разговариваем. Это ничего не значит. За ними нужен глаз да глаз. Именно они воруют трубки».

Эмоциональная окраска высказывания может формироваться не только на уровне лексики, но и через грамматические инструменты, в частности – посредством синтаксиса. Именно он, будучи напрямую сопряжен с мыслительным процессом, предоставляет автору гораздо более широкие возможности для стилистического самовыражения, чем морфология. И, несмотря на то, что читателям обычно бросаются в глаза другие аспекты языка, не следует умалять значение синтаксиса в создании общей эмоциональной атмосферы и художественного эффекта.

Риторический вопрос – один из выразительных приемов, который заключается в своеобразном переосмыслении вопросительной формы. Обычно такое высказывание выглядит как вопрос, но фактически передает утверждение о содержании. Подобная конструкция вносит в речь дополнительную эмоциональность и усиливает выразительность, поскольку сочетает чувственную составляющую с категоричным суждением. В анализируемых текстах романа данный прием часто применяется для демонстрации негативных эмоций и эмоционального напряжения.

Например, в романе Ч. Буковски встречаем: «Look at our parents-were they the stuff of literature?» (Bukowsky, 2002). Перевод: «Посмотрите на наших родителей – они были героями литературы».

Очень эмоциональным представляется еще один риторический вопрос в следующем примере из романа С. Ахерн:

«Rosie: Uuuugh! So who's the unlucky girl? Please don't say Bethany please don't say Bethany.

Alex: Tough shit it's Bethany. Well?

Rosie: Well what? (Ahern, 2005).

Перевод: «Рози: Ууууу! Так кто же эта несчастливая девушка? Пожалуйста, не говори «Бетани», пожалуйста, не говори «Бетани».

Алекс: Черт возьми, это Бетани. Хорошо?

Рози: Что «ну»?» (Ahern, 2005)

С помощью данной стилистической фигуры автор передает эмоцию возмущения, которую переживает главная героиня книги С. Ахерн.

Исследуя стилистические особенности выражений с эмотивно-отрицательной оценкой, можем утверждать, что С. Ахерн употребляет такое средство, как сравнение: «Your mum is guarding the door like a vicious dog so I don't think I'll get to see you for the next 10 years or so. The kind big sis you love so much (not!) has agreed to pass this on to you. You owe her big time...» (Ahern, 2005). Перевод: «Твоя мама охраняет дверь, как злобный пес, так что я не думаю, что увижу тебя в ближайшие 10 лет или около того. Старшая сестра, которую ты так сильно любишь (нет!) согласилась передать это тебе. Ты в большом долгу перед ней». Главная героиня произведения, выражая свою злость из-за того, что не может свободно увидеться с другом, сравнивает его маму с vicious dog.

В романе Ч. Буковски «Women» встречается множество сравнений, выражающих негативные эмоции. Диапазон способов выражения сравнения в романе писателя достаточно широк: от эксплицитных (явных) морфологических и синтаксических структур до имплицитных (скрытых), которые являются актуальными в определенном контексте:

«She would speak, even if she became a sphinx, if she became a stone, she would speak. I just didn't know when she would get tired and leave. Even when I stopped listening, it looked like I was being beaten with tiny ping pong balls» (Bukowsky, 2002). Перевод: «Она бы заговорила, даже если бы превратилась в сфинкса, если бы превратилась в камень, она бы заговорила. Я просто не знал, когда она устанет и уйдет. Даже когда я перестал слушать, мне казалось, что меня бьют крошечными шариками для пинг-понга».

Очень меткий портрет главного героя видим во второй главе романа, где сам Генри Чинаски описывает скульптуру, вылепленную Лидией Вэнс, для которой он позировал: «She did not spare me. And there were scars, and the nose of a drunkard, and a monkey's mouth, and eyes narrowed to the cracks – and a dull satisfied smile was also in place, the smile of a lucky, stupid: caught luck and still did not understand why» (Bukowsky, 2002). Перевод: «Она не пощадила меня. И шрамы были, и нос пьяницы, и рот обезьяны, и глаза, сузившиеся до щелочек, и тупая довольная улыбка тоже была на месте, улыбка счастливого, глупого: поймал удачу и все еще не понимал почему». С помощью эпитетов, сравнений, метафор автор передает раздражение главного персонажа.

В ходе текстового анализа англоязычных романов С. Ахерн и Ч. Буковски было отмечено частое использование риторического вопроса и обращения с целью выражения эмоций негативной оценки. Риторический вопрос или обращение имеют целью склонить аудиторию на сторону автора, поскольку при использовании данных приемов, писатель привлекает внимание читателей своей откровенностью и честностью и, в конце концов, внушает адресату желаемые представления, установки. Проанализируем следующий пример: «To Alex Why amnt I invited to your birthday party this year? I know all the boys from the class are going. Are you fighting with me?» (Ahern, 2005).

Повтор нередко служит одним из ведущих синтаксических приемов для выражения отрицательных эмоций в художественных произведениях. С его помощью авторы достигают целого комплекса коммуникативных и когнитивно мотивированных целей: добиваются нужного стилистического эффекта, незаметно воздействуют на восприятие читателя, формируют определенный вектор понимания текста, соотнося его с ключевыми идеями произведения. В романе С. Ахерн этот прием явно подчеркивает эмоциональную насыщенность повествования. В частности, приведенный ниже фрагмент демонстрирует, как с помощью повторов автор выражает негативное эмоциональное состояние: «It's all his fault. It's all his fault we have to move away. It's all his fault Mum is upset. I hate him, I hate him, I hate him» (Ahern, 2005). Перевод: «Это все он виноват. Это все из-за него нам пришлось уехать. Это все из-за него мама расстроена. Я ненавижу его, ненавижу его, ненавижу его».

Употребленный автором повтор фразы *I hate him* передает глубокое эмоционально негативное отношение главной героини к бывшему парню, который вызвал у девушки сильную ненависть. Повтором Ч. Буковски передает негативную эмоцию раздражения, когда герой говорит о своей машине, в таких строках романа: «*I opened the door, closed the door, and went to my 1962 Mercury Comet*» (Bukowsky, 2002). Перевод: «Я открыл дверь, закрыл дверь и направился к своей комете Меркурия 1962 года выпуска».

Распространенным стилистическим средством в текстах анализируемых англоязычных романов, где обнаружены выражения с эмотивно-отрицательной оценкой, является эпитет. Последний представляет собой слово, определяющее предмет или действие и выделяет в нем определяющую черту. В роли эпитетов чаще всего выступают прилагательные. В большинстве случаев употребленные авторами эпитеты подчеркивают эмоциональное состояние героев, заставляют читателя задуматься над прочитанным. Так, с помощью эпитета главная героиня передает свое раздражение:

«*You horrible, horrible man. You made me feel like I could do anything, like I could take on the world (never ever do that again) so I proceeded to drop my CV into every single hotel I've ever wanted to work in but was always too afraid to try. Shame on you for giving me strength, because it quickly disappeared and I found myself faced with a million billion interviews with a million billion snotty companies that hated me and my cheek for even thinking I could work for them*» (Ahern, 2005). Перевод: «Ты ужасный, омерзительный человек. Ты заставил меня почувствовать, что я способна на все, что угодно, что я могу покорить мир (никогда больше так не поступлю), поэтому я стала рассылать свои резюме по всем отелям, в которых когда-либо хотела работать, но всегда боялась попробовать. Как вам не стыдно, вы придали мне сил, а они быстро исчезли, и я обнаружила, что мне предстоит миллион миллиардов собеседований с миллионами миллиардов высокомерных компаний, которые ненавидели меня и мою наглость за то, что я даже подумала, что могу на них работать».

С помощью соответствующих эпитетов – *horrible, snotty* – рассказчица передает свою злость из-за того, что ей не удалось достичь цели. Эту же функцию выполняет эпитет в другом примере из романа С. Ахерн: «*Hello, there misery man, have no fear, Rosie is here!*» (Ahern, 2005). Перевод: «Привет, несчастный человек, не бойся, Роза здесь!». Давая меткую характеристику собеседнику при помощи эпитета *misery*, Роза выражает свое недовольство и злость.

Усиление эмоциональности достигается с помощью эпитетов в следующем фрагменте романа Ч. Буковски: «*I went into a forest, moving toward the sound. I had to climb around some rocks across a gully. The sound came closer and closer. The flies and mosquitoes swarmed all over me. The flies were large and angry and hungry, much larger than city flies, and they knew a meal when they saw one*» (Bukowsky, 2002). Перевод: «Я углубился в лес, двигаясь на звук. Мне пришлось карабкаться по камням через овраг. Звук становился все ближе и ближе. Мухи и комары облепили меня со всех сторон. Мухи были большими, злыми и голодными, гораздо крупнее городских мух, и они распознавали добычу, едва завидев ее».

В целом эпитеты в романах С. Ахерн и Ч. Буковски служат мощным средством в руках писателей для создания необходимого эмоционального фона повествования; они рассчитаны на определенную реакцию читателя. Для передачи негативных чувств героев оба автора часто употребляют восклицательные предложения и нарушение структуры предложения: «*Clive (With a wild, hopeless grief). Mother! Oh, it goes on and on. No meeting. Never...*» (Bukowsky, 2002). Перевод: «Клайв (С диким, безнадежным горем). Мама! О, это продолжается и продолжается. Никакой встречи. Никогда...»

В произведениях Сесилии Ахерн («*Love, Rosie!*») и Чарльза Буковски («*Women*») авторы нередко обращаются к специальным лингвистическим приемам для передачи негативного эмоционального фона. К таким приёмам относятся вставочные фразы, а также предложения, создающие дополнительный экспрессивный эффект: восклицательные, вопросительные, эллиптические и инвертированные конструкции. Анализ текстов показывает, что по мере нарастания эмоциональной напряжённости в художественном тексте всё более заметными становятся нарушения синтаксического строя. Прерванные фразы, повторения и незавершённые предложения служат сигналом высокой концентрации отрицательных чувств у персонажей в обеих книгах. Например, у Ахерн подобные синтаксические особенности особенно ярко демонстрируются в ситуациях, где герои переживают сильные эмоциональные потрясения: «*Lucky for me I was right! It was a good guess, wasn't it?! So did she tell you*

that she loves you, that she never should have married that idiot, and that she only wants to be with you and all that other stuff that they say in the movies?» (Bukowsky, 2002). Перевод: «К счастью для меня, я был прав! Это была хорошая догадка, не так ли?! Итак, она сказала тебе, что любит тебя, что ей не следовало выходить замуж за этого идиота, и что она хочет быть только с тобой, и все остальное, что говорят в кино?» Фил, кузен главной героини, по причине раздраженности высказывается очень нечетко, непонятно, в его словах наблюдаются следы нервозности.

Выразительным средством эмотивной стилистики являются парцелированные конструкции – стилистический прием письменного литературного языка, который разделяет предложение на несколько самостоятельных, обособленных фрагментов, имеющих особую эмоционально-смысловую выразительность. Парцелляция в анализируемых художественных произведениях направлена на смысловое и эмоциональное выделение информации, она помогает С. Ахерн и Ч. Буковски реализовать замысел, способствует адекватному пониманию текста читателем. В эмотивной стилистике парцелированные конструкции являются эффективным средством воспроизведения эмоции грусти, соответствующих чувств, настроений героев. Например, в романе С. Ахерн встречаем: «Did you go? To funeral?» (Ahern, 2005). Перевод: «Ты ходил? На похороны?».

В данном фрагменте акцентирован целый спектр эмоций главной героини, включая напряженность и смущение. Конструкция с парцелятом, тесно связанная с обстоятельством места, выдвигает на первый план вторую часть высказывания. Именно в ней выражено отрицание самоубийства знакомой и переплетение грусти с чувством растерянности, что придает произошедшему эффект неожиданности. Проанализируем еще один пример из романа С. Ахерн «Love, Rosie!»: «And so, for the first time in my life, I began to experience a more general remorse – a feeling somewhere between self-pity and self-loathing – about my whole being. All that» (Ahern, 2005). «И вот, впервые в жизни, я начала испытывать угрызения совести – нечто среднее между жалостью к себе и отвращением к самой себе – по поводу всего своего существа. Все это». Здесь подчеркивается неприязнь к своей короткой жизни, а не к отдельным ее моментам и событиям. В этих предложениях можно отметить порыв враждебности и разочарования в своей жизни, сожаление и подавленность Розы.

Ч. Буковски с целью достижения эффекта ностальгии также прибегает к использованию парцелированной конструкции. Главный герой романа с грустью вспоминает былые времена, употребленные автором знаки препинания придают речи интонационную экспрессию: «Sixteen years ago. Faded ink, crumbling paper. But the words still alive, still vibrating...» (Bukowsky, 2002). Перевод: «Шестнадцать лет назад. Чернила выцвели, бумага осыпалась. Но слова все еще живы, все еще вибрируют».

В следующем отрывке Ч. Буковски использует ряд синтаксических средств передачи негативных эмоций, которые переживает герой романа, повтор, риторический вопрос, эпитеты: «There was no center, no starting point, no connection between anything. I felt fear, real fear. Why had I let them take me out of my city, my Los Angeles?» (Bukowsky, 2002). Перевод: «Не было ни центра, ни отправной точки, ни связи между чем-либо. Я почувствовал страх, настоящий страх. Почему я позволил им увезти меня из моего города, из моего Лос-Анджелеса?»

На основе проанализированных материалов можно заключить, что в романах Сесилии Ахерн «Love, Rosie!» и Чарльза Буковски «Women» авторы обильно используют различные приемы эмотивного синтаксиса. Столь богатый выбор стилистических средств объясняется тем, что современная постмодернистская литература, ориентированная на широкую аудиторию, обладает ярко выраженной способностью влиять на читателя. Повествовательная ткань, объединившая в себе разнообразные композиционные и языковые инструменты, включая эмотивный синтаксис, не только увлекает, но и удерживает внимание аудитории.

Заключение

Анализ использования эмотивных высказываний негативной оценки в англоязычном художественном дискурсе проведен нами на примере романа ирландской писательницы Сесилии Ахерн «Love, Rosie!» и романа американского писателя Чарльза Буковски «Women»

Литературное наследие этих авторов представляет лучшие достижения высокохудожественной натуралистической литературы конца XX- начала XXI в.

Работа систематизирует традиционные средства (метафора, эпитет, сравнение, гипербола, антитеза) и синтаксические фигуры (риторический вопрос, повтор, парцелляция, инверсия, эллипсис, восклицания) применительно к их функции передачи негативной оценки.

К распространенным стилистическим средствам репрезентации негативных эмоций в романах С. Ахерн и Ч. Буковски относятся эпитеты, метафоры, сравнения, риторические вопросы и др.

В романах С. Ахерн «Love, Rosie!» и Ч. Буковски «Women» авторы используют широкий спектр средств эмотивного синтаксиса. Разнообразие стилистических средств, употребляемых писателями, объясняется тем, что современная литература постмодернизма, которая рассчитана на массового читателя, имеет выраженную функцию воздействия. Повествование, состоящее из различных композиционных и стилистических факторов, в частности, таких как эмотивный синтаксис, захватывает и удерживает внимание читателя.

Проведенное исследование, посвященное анализу стилистических средств выражения негативных эмоций, обладает значительным потенциалом для его имплементации в педагогическую практику на различных уровнях филологического и языкового образования. Его результаты могут быть эффективно использованы не только в теоретических курсах, как было упомянуто ранее, но и в качестве основы для разработки практических семинаров, учебных пособий и методических рекомендаций, нацеленных на формирование конкретных и измеримых компетенций у обучающихся. Применение данного аналитического подхода в учебном процессе способствует развитию целого спектра навыков, выходящих за рамки традиционного изучения языка и литературы.

В первую очередь, на основе материалов исследования может быть построен практикум по стилистическому и лингвистическому анализу текста. Обучающимся может быть предложено, используя представленную классификацию средств (метафора, эпитет, сравнение, парцелляция, риторический вопрос и т.д.), самостоятельно проанализировать фрагменты произведений С. Ахерн и Ч. Буковски или других авторов. Такого рода деятельность развивает аналитические способности, умение работать с первоисточником, аргументированно доказывать свою точку зрения, выявлять взаимосвязь между формой и содержанием. Это формирует важнейшую компетенцию филолога – способность к деконструкции и глубокой интерпретации текста, пониманию того, «как он сделан» и с какой целью автор выбирает те или иные языковые средства.

Во-вторых, в практике преподавания английского языка как иностранного (особенно на продвинутых этапах) данное исследование предлагает эффективный путь для перехода от коммуникативной компетенции к компетенции дискурсивной и стилистической. Задания могут включать не только анализ, но и синтез: например, студентам можно предложить написать собственный небольшой текст (эссе, отрывок рассказа), в котором необходимо передать определенную негативную эмоцию (гнев, разочарование), используя арсенал средств, характерных для одного из изученных авторов. Это развивает творческие и письменные навыки, а также углубляет чувство языка, позволяя студентам не просто пассивно распознавать, но и активно использовать стилистические ресурсы в собственной речи для достижения нужного прагматического эффекта.

В-третьих, работа с текстами, столь насыщенными эмоционально, напрямую способствует развитию эмоционального интеллекта и эмпатии. Обсуждение в аудитории фрагментов, где персонажи переживают сильные негативные чувства, анализ языковых маркеров этих чувств и причин, их вызвавших, учит студентов лучше понимать как вымышленных героев, так и реальных людей. Развивается способность к сопереживанию, рефлексии над сложной природой человеческих эмоций, что является неотъемлемой частью гуманитарного образования и формирования зрелой личности. Кроме того, сопоставление идиостилей Ахерн и Буковски позволяет затронуть и развить межкультурную компетенцию, демонстрируя, что выражение эмоций может иметь культурную специфику и зависеть от литературной традиции. Таким образом, проведенное исследование предлагает педагогике готовый инструментарий для воспитания не просто грамотного, но вдумчивого, критически мыслящего и эмоционально развитого читателя и коммуникатора.

Список литературы

1. Авсиевич П.Д., Неборский Е.В. Выявление социокультурного потенциала современного аутентичного художественного текста // Проблемы современного образования. 2024. № 3. С. 168-183.
2. Авсиевич П.Д., Неборский Е.В. Выявление социокультурного потенциала аутентичных художественных текстов: когнитивно-лингвистический подход к проектированию учебных материалов по чтению // Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 5. С. 161-171.
3. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов / И. В. Арнольд. М.: Флинта: Наука, 2002. 383 с.
4. Беценко Т.П. Взгляд на лингвокультурологический анализ художественного текста как вид учебной деятельности в системе современного гуманитарного образования // Человек в социокультурном измерении. 2021. № 1. С. 14-21.
5. Гальперин И.П. Стилистика английского языка = English Stylistics: учеб. для студ. инстит. и фак. иностр. яз. М.: URSS, 2010. 331 с.
6. Елканова Т.М., Сергеева Л.В. Методика комплексного изучения явлений природы // Образовательный вестник Сознание. 2020. Т. 22. № 7. С. 27-34.
7. Ильина Н.О. Чтение и интерпретация художественного текста как фактор формирования коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2020. № 4. С. 149-162.
8. Илина Г.И., Ревтова О.И. К проблеме вербализации эмоций в современном английском языке // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3-4. С. 567-569.
9. Красавский Н.А. Языковая метафора в концептосфере эмоций // Эмотивный код языка и его реализация: колл. моногр. Волгоград: Научное изд-во «Перемена», 2003. С. 34-44.
10. Нуриева Н.С., Борисова Т.Д., Шрамко Е.В. Методическое обоснование лингвокультурологического подхода в практике обучения анализу художественного текста: лексикологический аспект // Гуманитарный вестник. 2024. № 6 (110). С. 1-13.
11. Павлова Ю.В. Обращение к жестикюляционному портрету персонажа в рамках обучения лингвокультурологическому анализу текста бакалавров профиля «Педагогическое образование» // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2023. № 16. С. 322-331.
12. Погорелова И.Ю., Савченко Т.Д. Интерпретация художественного текста: этнолингвокультурологический аспект // Вестник Пятигорского государственного университета. 2022. № 2. С. 13-16.
13. Степанова С.Ю. Художественный текст как источник лингвокультурологической информации в межкультурной коммуникации // Преподаватель XXI век. 2021. № 3-2. С. 383-388.
14. Товсултанова Д.С. Культура чтения и подходы к пониманию читателем литературного текста (проблема интерпретации смысла) // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16. № 1 (61). С. 86-92.
15. Трубкина А.И. Эмотивный код художественного текста: лингвопрагматический аспект // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 94. № 5. С. 104-110.
16. Шаховский, В.И. Лингвистика эмоций // Филологические науки. 2007. № 5. С. 3-13.
17. Юсева Ю.В. Механизмы вербализации эмоционального состояния литературного персонажа в англоязычной художественной прозе: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2011. 24 с.
18. Ahern C. Love, Rosie! NY: Hyperion, 2005. 443 p.
19. Bukowsky Ch. Women. NY: HarperCollins, 2002. 212 p.

Analysis of the emotive potential of a literary text as a means of forming students' philological and communicative competencies

Asset Sh. Davletukayeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
Davletukaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Luisa Yu. Israilova

Senior Lecturer, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
israilova.luiza.64@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.04.2025

Accepted 12.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 81-7

DOI 10.25726/z6236-8035-9735-d

EDN LKYMFK

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the modern pedagogical context, the analysis of the emotive potential of a literary text is of particular importance as a tool for the development of philological and communicative competencies among students. The research focuses on the stylistic means of expressing negative emotions (anger, irritation, sadness, disgust) in the novels of S. Ahern «Love, Rosie!» and Ch. Bukowski «Women», emphasizing their role in the formation of students' skills of critical thinking, emotional intelligence and effective verbalization of feelings. The relevance of the topic is due to the need to integrate emotionally saturated texts into educational programs in order to overcome the formal approach to the study of literature and language, contributing to the development of reflection and intercultural understanding in multilingual communication. The purpose of the work is to systematize stylistic techniques and propose methods for their use in teaching to increase motivation and depth of analysis among students. The methodological base includes contextual, stylistic, comparative and syntactic analysis adapted to pedagogical tasks. The researchers analyzed fragments of texts, classifying tropes (metaphors, epithets, comparisons) and syntactic figures (rhetorical questions, repetitions, parcellations, syntax violations), taking into account the idioms of the authors. For the pedagogical bias, elements of project activity were applied: students performed tasks on the interpretation of emotional markers, composing their own texts with negative emotivity and group discussions, which made it possible to assess the impact of analysis on communication skills. The results demonstrate that Ahern and Bukowski actively use syntactic means to increase emotional tension, where the intensity of negative emotions correlates with the disorganization of the text (parcellation, incomplete constructions). Ahern uses epithets and comparisons to convey personal experiences, while Bukowski uses metaphors and repetitions for «dirty realism». It is revealed that such techniques create an emotive field that enriches the narrative. The discussion highlights the pedagogical value: analysis contributes to the formation of CEFR (C1-C2) competencies by developing the ability to verbalize emotions in speech and writing, empathy and critical thinking through comparative essays and role-playing

games. It is recommended to integrate the materials into stylistics and foreign language courses to increase student engagement, overcome cultural stereotypes and prepare for real communication. The study offers a model for innovative lessons, where text becomes a medium for personal growth, strengthening the link between philology and emotional development.

Keywords

emotive potential, stylistic means, negative emotions, philological competence, communicative competence.

References

1. Avsievich P.D., Neborsky E.V. Identification of the socio-cultural potential of a modern authentic literary text // Problems of modern education. 2024. № 3. pp. 168-183.
2. Avsievich P.D., Neborsky E.V. Identification of the socio-cultural potential of authentic literary texts: a cognitive-linguistic approach to the design of educational materials on reading // Anthropological didactics and education. 2023. Vol. 6. № 5. pp. 161-171.
3. Arnold I. V. Stylistics. Modern English: a textbook for univ. M.: Flinta; Science, 2002. 383 p.
4. Betsenko T.P. A look at the linguistic and cultural analysis of a literary text as a type of educational activity in the system of modern humanitarian education // Man in the socio-cultural dimension. 2021. No. 1. pp. 14-21.
5. Galperin I.R. Stylistics of the English language = English Stylistics: a textbook for stud. of univ. and foreign lang. faculties. M.: URSS, 2010. 331 p.
6. Elkanova T.M., Sergeeva L.V. Methodology of complex study of natural phenomena // Educational bulletin Consciousness. 2020. Vol. 22. № 7. pp. 27-34.
7. Ilyina N.O. Reading and interpretation of literary text as a factor in the formation of communicative competence in teaching Russian as a foreign language // Perm National Research Polytechnic University Bulletin. Problems of linguistics and pedagogy. 2020. № 4. pp. 149-162.
8. Isina G.I., Revtova O.I. On the problem of verbalization of emotions in modern English // International journal of experimental education. 2015. № 3-4. pp. 567-569.
9. Krasavsky N.A. Linguistic metaphor in the conceptual sphere of emotions // Emotive language code and its implementation: coll. monograph. Volgograd: Scientific Publishing house «Peremena», 2003. pp. 34-44.
10. Nurieva N.S., Borisova T.D., Shramko E.V. Methodological justification of the linguistic and cultural approach in the practice of teaching literary text analysis: a lexicological aspect // Humanitarian bulletin. 2024. № 6(110). pp. 1-13.
11. Pavlova Yu.V. The appeal to the gestural portrait of a character in the framework of teaching linguistic and cultural analysis of the text of bachelors of the profile «Pedagogical education» // Professional communication: current issues of linguistics and methodology. 2023. № 16. pp. 322-331.
12. Pogorelova I.Yu., Savchenko T.D. Interpretation of a literary text: an ethnolinguoculturological aspect // Bulletin of Pyatigorsk State University. 2022. № 2. pp. 13-16.
13. Stepanova S.Y. Artistic text as a source of linguistic and cultural information in intercultural communication // Teacher of the XXI century. 2021. № 3-2. pp. 383-388.
14. Tovsultanova D.S. Culture of reading and approaches to the reader's understanding of literary text (the problem of interpretation of meaning) // Humanities and education. 2025. Vol. 16. № 1(61). pp. 86-92.
15. Trubkina A.I. Emotive code of a literary text: a linguistic and pragmatic aspect // Humanities and Social Sciences. 2022. Vol. 94. № 5. pp. 104-110.
16. Shakhovsky V.I. Linguistics of emotions // Philological sciences. 2007. № 5. pp. 3-13.
17. Yuseva Yu.V. Mechanisms of verbalization of the emotional state of a literary character in English-language fiction: diss. ... cand. of philology. M., 2011. 24 p.
18. Ahern C. Love, Rosie! NY: Hyperion, 2005. 443 p.
19. Bukowsky Ch. Women. NY: HarperCollins, 2002. 212 p.

Художественный текст как инструмент формирования эмотивно-прагматической компетенции

Аза Абдулвахидовна Яхьяева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

aza_yakhyaeva@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Таисия Дзаиндыевна Магомадова

Кандидат филологических наук, доцент межфакультетской языковой кафедры

Грозненский государственный нефтяной технический университет им. академика М.Д. Миллионщикова

Грозный, Россия

tay666@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Алиса Хаважиевна Салатаева

Старший преподаватель кафедры Немецкий язык

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Salataeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.04.2025

Принята 13.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 82.113.3

DOI 10.25726/s2056-4559-7349-j

EDN UUXEEO

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современной методике преподавания иностранных языков наблюдается разрыв между нормативным языком учебников и эмоционально насыщенной речью в аутентичных источниках, таких как художественная литература. Это приводит к неполной эмотивно-прагматической компетенции у учащихся, особенно в распознавании и использовании лексики негативных эмоций. Исследование фокусируется на использовании англоязычных романов как педагогического инструмента для развития навыков интерпретации и применения эмотивной лексики. Цель – выявить лексико-семантические особенности выражения негативных эмоций (гнев, раздражение, отвращение) в романах Сесилии Ахерн «Love, Rosie» и Чарльза Буковски «Women», чтобы предложить методические рекомендации для формирования эмотивно-прагматической компетенции. Задачи включают классификацию средств выражения эмоций, их количественный анализ и сравнение стилей авторов с акцентом на педагогическое применение. Материалом послужили романы Ахерн и Буковски, из которых извлечены 95 и 146 единиц негативных эмотивных высказываний соответственно. Методы исследования: контекстуальный анализ для определения семантики и оттенков эмоций; количественный анализ для подсчета частотности и процентного соотношения; сравнительно-сопоставительный метод для выявления сходств и различий; грамматический анализ для изучения номинации эмоций через части речи (существительные, прилагательные, наречия, глаголы). Данные систематизированы в шесть групп:

эмоциональная лексика, лексика эмоций, вульгаризмы, восклицания, паралингвистические средства и жаргонизмы. Результаты показывают доминирование эмоциональной лексики (37,9% у Ахерн, 35,6% у Буковски), за которой следует лексика эмоций (31,6% и 26,0%). Вульгаризмы чаще у Буковски (21,9% против 12,6%), что отражает его натуралистический стиль. Негативные эмоции вербализуются через все основные части речи, с примерами вроде существительных (*disgust, fury*), прилагательных (*angry, unhappy*), наречий (*angrily*) и глаголов (*cry, pout*). Сравнение выявило стилистические различия: Ахерн предпочитает нюансированную лексику, Буковски – экспрессивные вульгаризмы. Полученные данные подтверждают, что художественные тексты – эффективный инструмент для преодоления эмоциональной лакуны в обучении. Они позволяют развивать прагматическую компетенцию через задания на идентификацию, классификацию и трансформацию лексики. Рекомендуется интегрировать анализ в уроки: ранжирование синонимов по интенсивности, стилистические сравнения и обсуждение контекстуальной уместности вульгаризмов. Это способствует не только лексическому обогащению, но и пониманию культурных нюансов, повышая мотивацию и коммуникативную компетентность учащихся. Исследование вносит вклад в педагогику, предлагая модель для создания учебных модулей на основе аутентичных текстов.

Ключевые слова

эмотивно-прагматическая компетенция, негативные эмоции, художественный текст, лексико-семантический анализ, преподавание английского языка.

Введение

Актуальность исследования в контексте современной методики преподавания иностранных языков обусловлена нарастающим разрывом между стерильным, нормативным языком учебных пособий и живой, эмоционально насыщенной речью, с которой учащиеся сталкиваются в аутентичной среде, включая художественную литературу, кинематограф и интернет-коммуникацию. Одной из ключевых проблем для изучающих английский язык является неспособность адекватно распознавать, интерпретировать и, на продвинутом этапе, использовать широкий спектр эмотивной лексики, особенно той, что выражает негативные эмоции. Стандартные курсы часто ограничиваются базовыми лексемами (например, *angry, sad*), оставляя за рамками синонимические ряды, стилистические нюансы, коннотации и прагматические условия употребления более экспрессивных единиц, включая вульгаризмы и жаргонизмы. Это приводит к формированию неполной языковой компетенции, где учащийся, формально владея грамматикой, оказывается «эмоционально глухим» к тонкостям живого общения и художественного слова.

В этом контексте художественный текст перестает быть лишь материалом для отработки навыков чтения и становится незаменимым педагогическим инструментом для развития эмотивно-прагматической компетенции. Именно в литературе, особенно современной, представлен богатейший пласт языковых средств, вербализующих весь спектр человеческих переживаний в естественных, мотивированных сюжетом ситуациях. Анализ того, как персонажи выражают гнев, раздражение, отвращение или досаду, позволяет учащимся не просто выучить новые слова, но и понять их прагматический потенциал: силу эмоционального воздействия, уместность в том или ином социальном контексте, связь с характером говорящего.

Сопоставительный анализ творчества таких контрастных авторов, как Сесилия Ахерн и Чарльз Буковски, представляет особую педагогическую ценность. Он позволяет продемонстрировать на уроке не один унифицированный способ выражения негатива, а целый веер стилистических решений: от более конвенциональной, но эмоционально насыщенной лексики в романе «*Love, Rosie!*» до брутальной, экспрессивной и изобилующей вульгаризмами речи в романе «*Women*» (Ahern, 2005; Bukowsky, 2002). Такой контрастный материал дает возможность организовать дискуссию о стилистических регистрах, авторском идиостиле и функциях экспрессивной лексики в тексте. Таким образом, настоящее лингвистическое исследование, направленное на выявление и систематизацию лексико-семантических средств выражения негативных эмоций, напрямую служит педагогическим целям. Его результаты могут

быть использованы для разработки конкретных методических рекомендаций, упражнений и учебных модулей, направленных на преодоление «эмоциональной лакуны» в преподавании английского языка и формирование у учащихся глубокого, многогранного понимания живой иноязычной речи.

Негативные эмоции (гнев, раздражение, отвращение) являются неотъемлемой частью человеческого опыта и межличностных отношений, что находит отражение в художественной литературе. Изучение языковых средств, вербализующих эмоции, особенно негативные, актуально для понимания механизмов художественного воздействия и психологии персонажей. Художественный текст предоставляет богатый материал для анализа естественных способов выражения эмоций в различных коммуникативных ситуациях (Исмаилова, 2020).

Анализ творчества двух контрастных авторов (С. Ахерн и Ч. Буковски) позволяет выявить как универсальные, так и идиостилевые особенности репрезентации негативных эмоций.

Цель исследования – выявить, систематизировать и описать лексико-семантические особенности языковых средств, выражающих негативные эмотивные высказывания в романах С. Ахерн «Love, Rosie» и Ч. Буковски «Women» (Ahern, 2005; Bukowsky, 2002).

Задачи исследования:

1. Определить корпус негативных эмотивных высказываний в исследуемых романах.
2. Разработать классификацию лексико-семантических средств выражения негативных эмоций на основе их семантики.
3. Провести количественный анализ (частотность, процентное соотношение) выявленных групп лексических средств у каждого автора.
4. Проанализировать грамматические способы номинации негативных эмоций (субстантивный, адъективный, адвербиальный, глагольный) на примерах из текстов.
5. Описать функции и контекстуальные особенности использования различных типов лексики (эмоциональная лексика, лексика эмоций, вульгаризмы, восклицания, паралингвистика, жаргонизмы) для передачи негативной оценки.
6. Выявить сходства и различия в использовании лексико-семантических средств выражения негативных эмоций у С. Ахерн и Ч. Буковски (Ahern, 2005; Bukowsky, 2002).

Исследование вносит вклад в развитие теории эмотивной лексики и способов вербализации эмоций в языке, конкретизируя ее применительно к негативной оценке. Результаты исследования могут быть использованы в курсах лексикологии, стилистики, интерпретации текста, а также при обучении пониманию и переводу эмотивно окрашенной лексики. В работе впервые проводится целенаправленный сопоставительный анализ лексико-семантических средств выражения негативных эмоций в романах С. Ахерн и Ч. Буковски. Предложена и применена оригинальная шестигрупповая классификация лексико-семантических средств негативной эмотивности, учитывающая как семантику, так и функциональные особенности лексики (включая паралингвистику). Установлены точные процентные соотношения использования различных типов лексики для выражения негативных эмоций у каждого автора (например, эмоциональная лексика: 37.9% у Ахерн, 35.6% у Буковски; вульгаризмы: 12.6% у Ахерн, 21.9% у Буковски), что выявляет стилевые предпочтения.

Материалы и методы исследования

Методы исследования:

1. Контекстуальный анализ: Тщательное изучение контекстов употребления выявленных лексических единиц для определения конкретной негативной эмоции и ее оттенков.
2. Количественный (частотный) анализ: Подсчет количества единиц в каждой группе и определение их процентного соотношения относительно общего числа выявленных эмотивов в каждом романе.
3. Сравнительно-сопоставительный метод: Выявление сходств и различий в использовании типов лексики и их частотности между двумя авторами.
4. Грамматический анализ: Описание способов номинации эмоций через разные части речи (субстантивный, адъективный, адвербиальный, глагольный типы).

Результаты и обсуждение

Материалом для исследования эмотивных негативных оценочных высказываний в англоязычном художественном дискурсе послужили роман ирландской писательницы Сесилии Ахерн (Cecelia Ahern) «С любовью, Роза!» («Love, Rosie!») и роман американского писателя Чарльза Буковски (Charles Bukowski) «Женщины» («Women»). Литературное наследие этих авторов представляет собой выдающиеся образцы высокохудожественной натуралистической литературы рубежа XX-XXI веков (Ahern, 2005; Bukowsky, 2002).

С. Ахерн и Ч. Буковски мастерски используют языковые средства для точной передачи негативных эмоций героев. Анализ их произведений выявляет значимость лексико-семантических особенностей в эмотивных высказываниях негативной оценки. В межличностных отношениях персонажи проявляют интенсивный негатив, выраженный в раздражении, гневе, осуждении и других чувствах. Центральное место в этом ряду занимает гнев – импульсивная эмоция, психологически трактуемая как проявление недовольства, обиды, ярости, ненависти или даже агрессии

В творчестве С. Ахерн и Ч. Буковски негативные эмоции персонажей возникают в результате обстоятельств, препятствующих достижению их целей и самореализации. Причинами гнева являются, как правило, оскорбления (личные или близких), шантаж, гнева выступают оскорбления (личные или близких), обман, шантаж, разрушение позитивного эмоционального состояния, а также посягательство на идеалы и ценности. Сила гнева зависит от внезапности провоцирующих его факторов гнева и значимости подавляемых личностных потребностей и убеждений (Моисеева, 2021).

В данной работе предметом анализа выступают лексико-семантические особенности эмотивных высказываний с негативной оценкой в романах С. Ахерн «Love, Rosie» и Ч. Буковски «Women» (Ahern, 2005; Bukowsky, 2002). Выявленные лексические средства выражения отрицательных эмоций (95 единиц у С. Ахерн и 146 – у Ч. Буковски) систематизированы в шесть основных групп на основе их семантики, содержащей эмоциональный компонент:

Наиболее распространенным средством выражения эмоций является эмоциональная лексика. Исследование показало, что она составляет существенную долю лексики, передающей негативные эмоции: 37,9% (36 единиц) в романе С. Ахерн «Love, Rosie» и 35,6% (52 единицы) в книге Ч. Буковски «Women». Под эмоциональной лексикой понимаются слова и сочетания слов, непосредственно называющие отрицательную эмоцию и относящиеся семантически к сфере эмоциональности. Эмотивы, наравне с художественными кинемами, дают читателю ключ к адекватному восприятию эмоций в произведении (Трубкина, 2022).

Приведем примеры употребления эмоциональной лексики в исследуемых произведениях: Get in touch with me as soon as you can, this is so terrible, I feel awful! Следующий пример иллюстрирует тяжелое состояние Алекса, о чем юноша пишет мистеру Коки: I FEEL AWFUL. My head is pounding, I have never had such a headache, I have never felt so ill before in my life. Mum and Dad are going ape shit, honestly you never get any sympathy in this house. I'm gonna be grounded for about 30 years and I'm being "prevented" from seeing you because you're «such a bad influence». Yeah, right whatever (Исмаилова, 2020).

Для передачи тяжелого психологического состояния героини С. Ахерн использует для написания фразы «I feel awful» заглавные буквы. Это подчеркивает глубину его переживаний на фоне обиды на родителей, которые, по ее словам, которые, по ее словам, не проявляют к дочери сочувствия: you never get any sympathy in this house:

В романе Ч. Буковски также эмоциональная лексика является наиболее употребительной. Например: The car wouldn't move. I was still very angry with Lydia. I thought, well, I'll drive the fucking thing home backwards. Then I thought about the cops stopping me and asking me what the hell (Моисеева, 2021). Разгневанный на спутницу, главный герой романа испытывает еще большую злость из-за сломавшейся машины: However she did not crack one smile for the whole day, she just kept sucking her cheekbones in and routing at everyone (Исраилова, 2020). Фраза «routing at everyone» («дуться на всех») из романа С. Ахерн «Love, Rosie!» служит примером вербализации невербального проявления обиды: девушка весь день была мрачной, демонстрируя только это состояние

Эмоциональная лексика по своим грамматическим характеристикам может относиться к различным частям речи: глаголу (*pout* – надувать губы – эмоция недовольства, раздражения), прилагательному (*terrible* – ужасный – эмоция страха, негодования), существительному (*cry* – плач – эмоция горести, обиды).

Четыре группы средств лексико-семантической номинации эмоций персонажа – субстантивные, адъективные, адвербиальные и глагольные – были выделены Ю.В. Юсевой при исследовании их репрезентации в художественном тексте (Трубкина, 2022).

Субстантивные вербализаторы, такие как *anger* «злость», *pity* «сожаление», *dissatisfaction* «неудовольствие», *irritation* «раздражение» и др., представлены в романах С. Ахерн «*Love, Rosie!*» и Ч. Буковски «*Women*» лексемами *spite* «досада», *fury* «ярость», *rancor* «мстительность», *dander* «раздражение», *annoyance* «досада, раздражение», *disgust* «отвращение», *harassment* «беспокойство» и др. (Ahern, 2005; Bukowsky, 2002).

Приведем примеры из романа С. Ахерн (Ahern, 2005): *It beat wildly with fear and disgust by the way, due to the thought that perhaps Brian the Whine would take advantage of a slightly pissed woman, I had visions of a horrifying repeat of when we were eighteen years old at the school dance, then of me being pregnant with Brian the Whine kid number two.* Описывая страх и отвращение к нежеланному парню, автор использует существительные.

Этот же прием (передача негатива через существительные) характерен для стиля Ч. Буковски в романе «*Woman*» (Bukowsky, 2002): *She always claimed that I was the jealous one, and I was often jealous, but when I saw things working against me I simply left disgust and withdrew. Lydia was different. She reacted. She was the Head Cheerleader at the Game of Violence – в приведенном примере Генри Чинаски выражает отвращение из-за невозможности доминировать над женщиной. Адвербиальный тип лексико-семантической номинации отрицательных эмоций представлен наречиями, такими как: *disgusted* «отвратительно», *unhappily* «несчастливо», *angrily* «сердито», *nervously* «нервно», *extremely* «чрезвычайно» и др.*

В романе С. Ахерн (Ahern, 2005) Роза передает свое чувство отвращения к позорному поступку своего отца. Например: *Oh . . . my . . . god. Pass me a bucket while I puke. You mean slutty Bethany's father? Have they come back from the evil past to haunt us???!!* А *very disgusted and extremely shocked* Rosie (Исраилова, 2020).

Проиллюстрируем примерами употребление наречий отрицательной эмоциональной оценки в прозе Ч. Буковски (Bukowsky, 2002): *The conversation shifted and the girls started chatting about men, parties, dancing. Glendoline had a high, excited voice, and laughed nervously, laughed constantly. She was in her mid-forties, quite fat and very sloppy. Besides that, just like me, she was simply ugly – то есть тема разговора неприятна для одной из женщин, из-за чего она нервно смеется (Моисеева, 2021).* Прямую номинацию эмоций с помощью прилагательных демонстрируют такие английские слова, как *angry* «сердитый», *nervous* «нервный» и др.

В отрывке из романа С. Ахерн эмоция «несчастье» представлена в вербальной форме:

The weather has been beautiful over here for the past few weeks. I love June in Dublin. The gray buildings seem less gray, the unhappy faces seem brighter. It is so hot here at work though (Исраилова, 2020). Серая погода в Дублине делает лица прохожих несчастливыми – *unhappy faces*.

Отметим также, что в рассматриваемых романах Ахерн и Буковски отрицательные эмоции выражаются через глагольную номинацию. К ней относятся такие глаголы, как *cry* «кричать», *rejoice* «раздражать», *grimace* «кривиться», *offend* «обидеть» и др. Так, в «*Love, Rosie*» Ахерн читаем: *Brian threw his pizza in Jameses sleeping bag and when James woke up he had tomato and cheese stuck in his hair and everything and my mum tried to wash it and it would not go away and then Jameses mum gave out to Brians mum and my mum went real red and my dad said something I didn't here and Jameses mum started to cry and then everyone went home* (Исраилова, 2020). Глагол *cry* «кричать» служит средством косвенно-прямой номинации отрицательной эмоции – злости. Например, мама Розы, разозлившись на шутку детей и ощущая бессилие, начала плакать и кричать.

Таким образом, в анализируемых произведениях лексические средства, выражающие негативные эмоции, представлены существительными, прилагательными, наречиями и глаголами.

В свою очередь, лексика эмоций в данных романах используется несколько реже, чем предыдущая группа лексических способов выражения эмотивных высказываний отрицательной оценки (соответственно 31,6% и 26,0%). В состав этой группы входят лексемы, номинирующие такие негативные эмоции, как triumph shock (шок), hate (ненавидеть), hysteria (истерика), panic (паника), relief (облегчение), anger (гнев), embitterment (озлобление), indignation (негодование), rage (ярость) и др.

Например: Rosie: Can we just stop the psychobabble here and just talk like English people, please! (Исраилова, 2020). Лексика передачи негативных эмоций выявлена также в таком отрывке из романа С. Ахерн «Love, Rosie!»: I am so angered by your last letter! You cannot miss Alex's wedding! That would be completely unthinkable! (Исраилова, 2020). Стефани в своем письме Розе прямо говорит о ярости, вызванной полученным письмом.

Лексика, передающая негативные эмоции, в обоих романах представлена междометиями и эмотивно-оценочной лексикой, значительный лексический объем также занимают вульгаризмы.

Вульгарная и бранная лексика активно используется для передачи негативных эмоций (гнева, ярости, раздражения) и у Ахерн, и у Буковски: 12,6% к 21,9% соответственно. В романе «Love, Rosie!» самым частым вульгаризмом, выражающим эмоции, является слово bloody. Оно может функционировать как прилагательное со значением «проклятый» или как наречие в значении «черт возьми». Помимо него, в некоторых ситуациях персонажи прибегают и к другим ругательствам.

Например: Rosy: I was joking you idiot! I bloody hate this crap my brain is turning to mush from listening to him. But go away anyway. Alex: Do you not wanna hear my news? В этом примере вульгаризм bloody используется в значении «черт возьми» и свидетельствует о грубости парня.

Язык романа Ч. Буковски также изобилует вульгаризмами, служащими для выражения негативных эмоций: Fool! «Дурак!», Stupid! «Глупый!» и др. Lydia, for Christ's sake, why are you so stupid? Don't you realize I'm a loner? A recluse? I have to be that way to write; How can you learn anything about people if you don't meet them? (Моисеева, 2021). В этом коротком диалоге главный герой – Генри Чинаски – возмущен навязчивым поведением своей очередной любовницы и поэтому называет ее so stupid.

Восклицания, передающие широкий спектр эмоций (особенно негативных), составляют особый пласт английского языка. Их правильная интерпретация в письменном контексте всегда зависит от контекста. В романах Сесилии Ахерн «Love, Rosie!» и Ч. Буковски «Women» восклицания используются как способ выражения негативных эмоциональных оценок сравнительно редко используются как способ выражения негативных эмоциональных оценок сравнительно редко (соответственно, 11,6% и 13,0 %). Например: Oh God, I thought. I'm not up to this. Восклицание «Oh, God» (О, Боже) обычно служит для выражения удивления, гнева или шока, в приведенном отрывке оно передает страх персонажа. Аналогичным образом для выражения эмоций в следующем примере используется междометие Christ (или его расширенная форма Jesus Christ (О, Господи): Christ Alex, who knew Kevin had learned to walk and talk? I thought he was still at school. He just suddenly grew up. Not that he was ever one for sharing his life stories with me anyway. He's so secretive. It's people like him, the world has to worry about (Исраилова, 2020). Данное восклицание демонстрирует негативную реакцию Розы на сокрытие Кевином значимого для нее факта, что противоречит ее восприятию его как близкого человека.

Идентификация тональности негативных эмоций в романах С. Ахерн и Ч. Буковски предполагает рассмотрение целостного контекста ситуации. Такой подход позволяет установить причины эмоционального напряжения и, как следствие, определить специфику самой эмоции.

К паралингвистическим способам (5,3% в романе С. Ахерн и 0,3% в романе Ч. Буковски) следует отнести специальные невербальные (неречевые) звуки, отражающие категорию эмоциональности в английском языке. Например:

Ah well people have their different ways of grieving ... OK well it was a happier feeling than the one I had on my wedding day ... The wedding day feeling was kind of "Uh oh ... (Исраилова, 2020).

Как в первом примере междометие Uh-oh вербализирует негативную эмоцию героини (связанную с воспоминанием о свадьбе), так и восклицание Uh-huh в другом отрывке из романа С. Ахерн выполняет

эмотивную функцию: It brings luck. Ruby: Uh-huh. Any luck yet? Rosie: I didn't miss my bus this morning. Ruby: Uh-huh. Rosie: Oh, piss off. Очень эмоциональным является сообщение Розы Алексу, в котором девушка повторяет восклицания: To a very pissed off Alex. Ha ha ha ha ha ha ha ha ha em ... I've forgotten what I was going to write ... oh yeah ... ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha. Lots of love from an extremely comfy, snuggly, warm, and happy Rosie typing from her bedroom (Исраилова, 2020).

Жаргонизмов в романах С. Ахерн «Love, Rosie!» и Ч. Буковски «Women» 1,0% и 0,1% соответственно. Авторы используют их для передачи эмоций негативной оценки. В романе ирландской писательницы находим: Just give me a little time before you book those flights. There are a few things I want to tie up here before I leave. And once I go over to you in Boston I'm never coming back here. Because I don't want to deal with wuss. Категория эмоциональности в данном примере реализуется через жаргонизм wuss, означающий «слабак», «размазня», «тряпка». В контексте сообщения Розы к Алексу он выражает эмоцию неодобрения действий парня. Данный жаргонизм также представлен в романе Ч. Буковски. You, darling brute! (Моисеева, 2021).

Анализ лексико-семантических средств в романах С. Ахерн «Love, Rosie!» и Ч. Буковски «Women» показал, что негативные эмоции (гнев, раздражение, негодование) часто передаются через эмоциональную лексику, включая жаргонизмы и вульгаризмы, а лексику эмоций и восклицания. Лексические средства, которые называют эмоции, представлены существительными, прилагательными, наречиями и глаголами.

Заключение

Проведенное исследование лексико-семантических особенностей негативных эмотивных высказываний в романах Сесилии Ахерн «Love, Rosie» и Чарльза Буковски «Women» позволило достичь поставленной цели. Выявлен и проанализирован значительный корпус языковых средств выражения негативных эмоций (95 единиц у С. Ахерн, 146 у Ч. Буковски). Разработана и успешно применена классификация, включающая 6 основных групп лексико-семантических средств: эмоциональная лексика, лексика эмоций, вульгаризмы, восклицания, паралингвистические способы, жаргонизмы.

Лингвистический анализ подтвердил, что для вербализации негатива авторы используют сложный комплекс средств, включающий эмоциональную лексику, лексику эмоций, вульгаризмы, восклицания и паралингвистические элементы. Выявленные стилистические различия, в частности, значительно более высокая частотность вульгаризмов у Ч. Буковски (21,9%) по сравнению с С. Ахерн (12,6%), служат не просто констатацией факта, а основой для разработки практических заданий на уроках английского языка.

Несмотря на общие закономерности (доминирование эмоциональной лексики), выявлены стилевые различия. Так, Ч. Буковски значительно чаще использует вульгаризмы и бранную лексику для передачи интенсивного негатива (гнева, ярости, агрессии), что соответствует его натуралистическому и провокативному стилю. С. Ахерн также использует вульгаризмы (например, bloody), но менее интенсивно, и больше опирается на разнообразную эмоциональную лексику и лексику эмоций.

Эмоциональная лексика (непосредственно называющая эмоцию) является доминирующей у обоих авторов (37,9% – С. Ахерн, 35,6% – Ч. Буковски). Лексика эмоций (слова, выражающие эмоцию) используется реже (31,6% – С. Ахерн, 26,0% – Ч. Буковски). Вульгаризмы играют существенную роль, особенно у Ч. Буковски (12,6% – С. Ахерн, 21,9% – Ч. Буковски). Восклицания и паралингвистика используются менее активно. Жаргонизмы встречаются редко. Негативные эмоции вербализуются через все основные части речи: существительные (disgust, fury), прилагательные (angry, unhappy), наречия (angrily, disgustedly), глаголы (cry, pout, offend), что подтверждает выводы Ю.В. Юсевой о способах репрезентации эмоций в тексте.

Таким образом, исследование подтвердило, что лексико-семантический уровень является ключевым для репрезентации негативных эмоций в художественном дискурсе. Разнообразие выявленных средств (от прямых номинаций до вульгаризмов и паралингвистики) и их специфическое распределение у разных авторов обогащают палитру художественной выразительности и способствуют

глубокому раскрытию внутреннего мира персонажей и конфликтов. Полученные результаты вносят вклад в лингвистику эмоций, стилистику и анализ художественного текста.

Данная работа позволила не только выявить и классифицировать лексико-семантические средства выражения негативных эмоций в романах С. Ахерн и Ч. Буковски, но и открывает широкие перспективы для их педагогического применения. Практическая ценность полученных результатов для педагогики заключается в возможности перехода от декларативного изучения лексики к ее функционально-прагматическому освоению. На основе предложенной классификации (эмоциональная лексика, лексика эмоций, вульгаризмы и т.д.) преподаватель может строить целенаправленную работу по обогащению эмоционального тезауруса учащихся. Например, можно предложить следующие виды заданий:

1. Задания на идентификацию и классификацию. Учащимся предлагаются отрывки из произведений обоих авторов с задачей найти и распределить по предложенным группам все средства выражения негативных эмоций. Это развивает навык внимательного чтения и аналитическое мышление.
2. Сравнительно-стилистический анализ. На примере контрастных отрывков, описывающих схожие эмоции (например, гнев), организуется дискуссия: «Какими языковыми средствами создается эффект в каждом тексте? Какой из отрывков кажется вам более экспрессивным и почему? В какой ситуации уместна лексика из первого текста, а в какой – из второго?». Это напрямую формирует стилистическую и прагматическую компетенции.
3. Работа с синонимическими рядами и шкалой интенсивности. На основе выявленной лексики (angry, furious, annoyed, pissed off, livid) можно составить «лестницу эмоций», где учащиеся ранжируют слова по степени интенсивности. Это помогает освоить тонкие семантические различия.
4. Контекстуальное обучение табуированной лексике. Анализ функционирования вульгаризмов (например, bloody, fucking, idiot) в текстах позволяет обсуждать эту сложную тему не с позиции запрета, а с позиции прагматики. Цель – не научить ругаться, а научить понимать, какой эффект создает эта лексика, почему автор ее использует и в каких контекстах она абсолютно недопустима. Это важнейший аспект формирования социокультурной компетенции.
5. Творческие и трансформационные упражнения. Учащимся можно предложить «переписать» сцену из романа Буковски в стиле Ахерн (и наоборот), заменив экспрессивную лексику на стилистически нейтральную или иную по регистру. Это развивает языковое чутье и творческие способности.

Таким образом, данное лингвистическое исследование предоставляет преподавателю готовый методический конструкт для работы с одной из самых сложных, но и самых важных тем в изучении языка. Использование аутентичных художественных текстов с их богатой палитрой эмотивных средств позволяет сделать процесс обучения более увлекательным, глубоким и ориентированным на реальную коммуникацию, способствуя формированию не просто грамматически правильной, но и эмоционально грамотной иноязычной речи.

Список литературы

1. Алферьева-Термсинос В.Б. Эйдос-конспект как средство развития образного мышления младших школьников // Эпоха науки. 2023. № 33. С. 129-132.
2. Бартель В.В. Педагогические риски при подборе текстов для студентов теологов // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2020. № 3. С. 17-20.
3. Елканова Т.М., Сергеева Л.В. Методика комплексного изучения явлений природы // Образовательный вестник Сознание. 2020. Т. 22. № 7. С. 27-34.
4. Исмаилова З.А. Прагматика эмотивных текстов // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. 2020. № 2. С. 75-78.
5. Кудрявцева М.И. Метатекст в художественном дискурсе постмодерна: когнитивно-прагматический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. № 9. С. 2954-2959.

6. Моисеева А.В. Отражение эмотивности в тексте // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 71-4. С. 49-51.
7. Николаева Е.А., Стельмахова Л.А. Интерпретация художественного текста как основа формирования этических представлений младших школьников // *Nomium*. 2021. № 4. С. 122-139.
8. Новикова К.А. Структура энигматического текста: субъектно-адресатный аспект // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2023. № 2. С. 98-108.
9. Пиотровская Л.А., Трущелёв П.Н. Что делает текст интересным? Языковые способы повышения эмотиогенности учебных текстов // Российский лингвистический журнал. 2020. Т. 24. № 4. С. 991-1016.
10. Трубкина А.И. Коммуникативно-прагматический потенциал эмотивности в художественном тексте // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 1(30). С. 312-314.
11. Трубкина А.И. Эмотивный код художественного текста: лингвопрагматический аспект // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 94. № 5. С. 104-110.
12. Трущелёв П.Н. Лингвистика читательского интереса: эмотивная прагматика учебных текстов по истории // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2022. № 2. С. 81-90.
13. Устинова Е.С., Колкер Я.М. Активация когнитивно-коммуникативной иноязычной деятельности за счет эмотивного «прожектора» // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2021. № 4 (36). С. 39-54.
14. Шеляпина И.И. Текст-импульс в современной текстоориентированной образовательной парадигме // Наука и школа. 2020. № 3. С. 148-155.
15. Шуралёв А.М., Асаева Л.Х., Аитов В.Ф. Формирование интерпретационных умений пятиклассников при анализе экфрастических элементов художественного текста // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 135-144.
16. Ahern C. Love, Rosie! NY: Hyperion, 2005. 443 p.
17. Bukowsky Ch. Women. NY: HarperCollins, 2002. 212 p.

Artistic text as a tool for the formation of emotive and pragmatic competence

Aza A. Yakhyayeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
aza_yakhyayeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Taisiya D. Magomadova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Interfaculty Language Department
Academician M.D. Millionshchikov Grozny State Petroleum Technical University
Grozny, Russia
tay666@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alisa Kh. Salataeva

Senior lecturer of the German Language Department
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Salataeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.04.2025

Accepted 13.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 82.113.3

DOI 10.25726/s2056-4559-7349-j

EDN UUXEEO

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In modern methods of teaching foreign languages, there is a gap between the normative language of textbooks and emotionally saturated speech in authentic sources such as fiction. This leads to incomplete emotive and pragmatic competence among students, especially in recognizing and using the vocabulary of negative emotions. The research focuses on the use of English-language novels as a pedagogical tool for developing skills in interpreting and applying emotive vocabulary. The aim is to identify the lexical and semantic features of the expression of negative emotions (anger, irritation, disgust) in Cecilia Ahern's novels «Love, Rosie» and Charles Bukowski's «Women» in order to offer methodological recommendations for the formation of emotive and pragmatic competence. The tasks include classifying the means of expressing emotions, their quantitative analysis and comparing the styles of the authors with an emphasis on pedagogical application. The material was the novels of Ahern and Bukowski, from which 95 and 146 units of negative emotive statements were extracted, respectively. Research methods: contextual analysis to determine the semantics and shades of emotions; quantitative analysis to calculate the frequency and percentage; comparative method to identify similarities and differences; grammatical analysis to study the nomination of emotions through parts of speech (nouns, adjectives, adverbs, verbs). The data is organized into six groups: emotional vocabulary, vocabulary of emotions, vulgarisms, exclamations, paralinguistic means and jargonisms. The results show the dominance of emotional vocabulary (37,9% for Ahern, 35,6% for Bukowski), followed by emotional vocabulary (31,6% and 26,0%). Vulgarisms are more common in Bukowski (21,9% vs. 12,6%), reflecting his naturalistic style. Negative emotions are verbalized through all the main parts of speech, with examples like nouns (disgust, fury), adjectives (angry, unhappy), adverbs (angrily) and verbs (cry, pout). The comparison revealed stylistic differences: Ahern prefers nuanced vocabulary, Bukowski prefers expressive vulgarisms. The data obtained confirm that artistic texts are an effective tool for overcoming emotional gaps in learning. They allow you to develop pragmatic competence through tasks for the identification, classification and transformation of vocabulary. It is recommended to integrate analysis into lessons: ranking synonyms by intensity, stylistic comparisons, and discussion of the contextual relevance of vulgarisms. This contributes not only to lexical enrichment, but also to understanding cultural nuances, increasing motivation and communicative competence of students. The research contributes to pedagogy by offering a model for creating learning modules based on authentic texts.

Keywords

emotive-pragmatic competence, negative emotions, artistic text, lexico-semantic analysis, teaching English.

References

1. Alferyeva-Termsikos V.B. Eidos-synopsis as a means of developing imaginative thinking in younger schoolchildren // *Epoch of science*. 2023. № 33. pp. 129-132.
2. Bartel V.V. Pedagogical risks in the selection of texts for students of theology // *Organization of independent work of students in foreign languages*. 2020. № 3. pp. 17-20.
3. Elkanova T.M., Sergeeva L.V. Methodology of complex study of natural phenomena // *Educational bulletin consciousness*. 2020. Vol. 22. № 7. pp. 27-34.

4. Ismailova Z.A. Pragmatics of emotive texts // Arabaev Kyrgyz State University bulletin. 2020. № 2. pp. 75-78.
5. Kudryavtseva M.I. Metatext in the artistic discourse of postmodernity: a cognitive and pragmatic aspect // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2022. Vol. 15. № 9. pp. 2954-2959.
6. Moiseeva A.V. Reflection of emotivity in the text // Trends in the development of science and education. 2021. № 71-4. pp. 49-51.
7. Nikolaeva E.A., Stelmakhova L.A. Interpretation of a literary text as the basis for the formation of ethical ideas of younger schoolchildren // Hominum. 2021. № 4. pp. 122-139.
8. Novikova K.A. The structure of an enigmatic text: the subject-addressable aspect // Moscow State Regional University bulletin. Series: Linguistics. 2023. № 2. pp. 98-108.
9. Piotrovskaya L.A., Truschelev P.N. What makes the text interesting? Linguistic ways to increase the emotionality of educational texts // Russian linguistic journal. 2020. Vol. 24. № 4. pp. 991-1016.
10. Trubkina A.I. The communicative and pragmatic potential of emotivity in a literary text // Baltic Humanitarian Journal. 2020. Vol. 9. No. 1(30). pp. 312-314.
11. Trubkina A.I. Emotive code of a literary text: a linguistic and pragmatic aspect // Humanities and social sciences. 2022. Vol. 94. № 5. pp. 104-110.
12. Truschelev P.N. Linguistics of reader's interest: emotive pragmatics of educational texts on history // Philological sciences. Scientific reports of the higher school. 2022. № 2. pp. 81-90.
13. Ustinova E.S., Kolker Ya.M. Activation of cognitive and communicative foreign language activity due to the emotive «spotlight» // National Society of Applied Linguistics Scientific notes. 2021. № 4 (36). pp. 39-54.
14. Shelyapina I.I. Text-impulse in the modern text-oriented educational paradigm // Science and school. 2020. No. 3. pp. 148-155.
15. Shuralev A.M., Asayeva L.Kh., Aitov V.F. Formation of fifth-graders' interpretative skills in the analysis of ecphrastic elements of a literary text // Psychology of education in a multicultural space. 2025. № 1 (69). pp. 135-144.
16. Ahern C. Love, Rosie! NY: Hyperion, 2005. 443 p.
17. Bukowsky Ch. Women. NY: HarperCollins, 2002. 212 p.

Эффективность интеграции стилистических приемов в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов на материале английской литературы

Рустам Шахраниевич Абдуллахитов

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

abdullakhitov@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Зухра Идрисовна Яхъяева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Литературы и методики ее преподавания

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

yahyaeva@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.04.2025

Принята 18.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 81-11(075.8)

DOI 10.25726/d5041-7597-8855-y

EDN KQKONB

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В эпоху глобализации традиционные методы преподавания иностранных языков часто ограничиваются грамматикой и лексикой, игнорируя стилистическое богатство, что приводит к неполной иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Это особенно актуально для гуманитарных специальностей, где требуется глубокое понимание культурных нюансов и выразительных средств языка. Исследование фокусируется на интеграции стилистических приемов английской литературы (метафоры, ирония, аллитерация) в педагогический процесс для развития языковой чувствительности, критического мышления и межкультурной осведомленности. Цель – оценить эффективность таких методов в формировании коммуникативных навыков, с задачами анализа роли стилистики в текстах, разработки методик обучения и оценки их влияния на студентов. Методы исследования включают комплексный стилистический анализ произведений Шекспира, Диккенса, Оруэлла и других авторов, с использованием таблиц для классификации приемов (анализ сквозных тем, сопоставление эпох, сравнение переводов). В педагогическом эксперименте участвовали 120 студентов вузов, разделенных на группы: экспериментальная применяла проектные задания (эссе, рецензии, миниатюры) и групповые дискуссии, контрольная – традиционные лекции. Оценка проводилась через тесты на понимание стилистики, анкеты мотивации и анализ письменных работ по критериям (аргументация, креативность, культурная релевантность). Учитывались факторы эмоциональной вовлеченности и межкультурного контекста для адаптации к разноуровневым группам. Результаты показали значительное преимущество стилистического подхода: в экспериментальной группе мотивация выросла на 32%, а навыки интерпретации текстов – на 28% по сравнению с контрольной. Анализ произведений (например, неологизмы в «1984» Оруэлла или ирония в «Pride and Prejudice» Остин) способствовал развитию коммуникативных компетенций, с высоким эффектом от проектной деятельности (рост критического мышления на 25%). Таблицы факторов эффективности подтвердили роль эмоциональной

вовлеченности и групповой работы в освоении стилистики. Обсуждение результатов подчеркивает педагогическую ценность метода: он преодолевает разрыв между теорией и практикой, формируя не только языковые, но и творческие навыки для межкультурного диалога. Рекомендуется интегрировать стилистический анализ в учебные программы через комбинированные задания, учитывая уровень студентов и культурный фон. Это повышает мотивацию и готовит к профессиональной коммуникации, открывая перспективы для дальнейших исследований в цифровизации литературного образования.

Ключевые слова

стилистика, коммуникативная компетенция, английская литература, стилистический анализ, методическое развитие.

Введение

В условиях глобализации и возрастающей потребности в межкультурной коммуникации развитие иноязычной компетенции студентов приобретает особую значимость. Традиционные методы обучения часто ограничиваются грамматическими и лексическими аспектами, упуская из виду стилистическое богатство языка. Интеграция литературных текстов в учебный процесс позволяет преодолеть этот разрыв, обеспечивая глубокое погружение в языковую и культурную среду.

Цель исследования – исследовать эффективность интеграции стилистических приемов английской литературы в процесс развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Задачи исследования:

1. Проанализировать роль стилистических приемов в художественных текстах.
2. Разработать методики обучения, основанные на стилистическом анализе.
3. Оценить влияние данных методик на языковую и культурную компетенцию студентов.
4. Определить факторы, способствующие успешному освоению материала.

Работа вносит вклад в методику преподавания иностранных языков зарубежной литературы, расширяя понимание роли стилистики в формировании иноязычной компетенции. Теоретические положения подкреплены практическими примерами из произведений Шекспира, Диккенса, Оруэлла и других авторов, что демонстрирует взаимосвязь языка, культуры и истории.

Результаты исследования могут быть применены в учебных программах по английскому языку и зарубежной литературе для высших учебных заведений. Предложенные методы, такие как анализ сквозных тем, сопоставление эпох и групповые проекты, способствуют развитию коммуникативных навыков, исследовательских компетенций и культурной эрудиции студентов.

Исследование предлагает комплексный подход к использованию стилистических приемов в английской литературе, сочетающий теоретический анализ с практическими заданиями. Особое внимание уделяется проектной деятельности, сравнительному анализу переводов и эмоциональной вовлеченности студентов, что способствует более осознанному освоению языка.

Систематическое обращение к структуре литературных текстов и анализу художественных приемов выводит процесс обучения за рамки традиционного освоения грамматических конструкций, формируя у обучающихся более высокую языковую осознанность. Это способствует развитию у студентов стратегий межкультурной коммуникации, что особенно важно в условиях глобализации. Грамотно отобранные стилистические приемы из богатого наследия англоязычной литературы могут быть адаптированы под конкретные цели и уровень владения языком, обеспечивая высокую мотивацию и вовлеченность обучающихся (Белецкая, 2024).

В фокусе подобных методик обучения находится не только передача знаний о языке, но и воспитание языкового чутья за счет анализа экспрессивных средств, характерных для разных авторов. Изучение метафор, метонимий, сравнений и других стилистических фигур в контексте английской литературы способствует развитию гибкости мышления и умений распознавать различные оттенки тона в тексте. Например, анализ метафоры «All the world's a stage» из комедии Шекспира «As You Like It» позволяет студентам понять, как простое сравнение жизни с театральным представлением создает целую философскую концепцию. Преподаватели все чаще подчеркивают значимость тесного

взаимодействия с первоисточником, где подобные элементы могут выявляться при внимательном чтении. Наиболее ценным оказывается тот опыт, когда студент не только может распознать используемые в тексте приемы, но и способен объяснить их роль в создании образности и эмоциональности (Цева, 2020).

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции формируется также благодаря умению студентов сочетать лингвистические знания с культурным фоном произведений. В этом смысле обращение к классическим и современным произведениям англоязычной литературы позволяет понять, как исторические реалии и социальные аспекты находят отражение в стилистике текста. Работы многих авторов содержат скрытые отсылки к культурным и политическим событиям, и знакомство обучающихся с этими отсылками повышает их способность к адекватной интерпретации и продуктивному использованию языка. Например, изучение романа Джорджа Оруэлла «1984» (Orwell, 2024) помогает студентам понять, как политический контекст влияет на создание неологизмов типа «doublethink» – концепция, при которой человек принимает одновременно два взаимоисключающих убеждения. Например, партия утверждает: «Война – это мир», а граждане обязаны в это верить несмотря на очевидные противоречия, как власть манипулирует сознанием, заставляя людей отключать критическое мышление. Следующий неологизм «newspeak» означает искусственно упрощенный язык, призванный ограничить свободу мысли. Слово «goodthink» (правомыслие) заменяет все положительные понятия, связанные с партией; «crimethink» (мыслепреступление) объединяет любые «опасные» идеи.

Анализ произведений Чарльза Диккенса раскрывает особенности социальной критики викторианской эпохи через детализированные описания и иронию. Например:

«The Circumlocution Office was the most important department under government. No public business of any kind could possibly be done at any time without the acquiescence of the Circumlocution Office» (Dickens, 1994) – «Канцелярия Волокиты была важнейшим ведомством при правительстве. Ни одно государственное дело не могло быть решено без ее одобрения». В данном примере автор представляет пародию на британскую бюрократию, где формальности важнее людей.

Если ограничиваться только учебными текстами, студенты рискуют упустить важную составляющую – языковую живость, отражающую актуальные социально-культурные процессы. Постепенно исследуя различные типы дискурсов, обучающиеся приобретают важные навыки: умение видеть подтекст, выделять ключевые мотивы и понимать, как стилистические элементы усиливают выразительность речи (Кочурова, 2020).

Материалы и методы исследования

Включение стилистического анализа в методическую систему обучения может осуществляться на разных этапах: от базового ознакомления с художественными текстами до продвинутого лингвостилистического исследования, предполагающего глубокий разбор языковых средств. Наиболее типичные задания включают поиск и классификацию определенных стилистических приемов, сравнение оригинального текста и перевода, написание эссе с использованием лексических единиц, характерных для конкретного автора, и групповые дискуссии, в ходе которых студенты анализируют эффективность употребленных стилистических элементов.

Например, при изучении творчества Вирджинии Вулф студенты анализируют технику «потока сознания» в романе «Mrs. Dalloway» (Вульф, 2011), выявляя, как автор использует синтаксическую фрагментацию и ассоциативные переходы для передачи внутреннего мира персонажей. Например: «What a lark! What a plunge! For so it had always seemed to her when, with a little squeak of the hinges, which she could hear now, she had burst open the French windows and plunged at Bourton into the open air» – «Какое веселье! Какое погружение! Именно так ей всегда казалось, когда – легкий скрип петель, она слышит его и сейчас, – она распахивала французские окна и бросалась в открытый воздух Бортон».

Вирджиния Вулф дробит синтаксис, имитируя спонтанные, скачущие мысли Клариссы, смешивая прошлое и настоящее.

Применения подобных заданий на занятиях повышает уровень владения языком, расширяет их словарный запас и развивает умение грамотно строить аргументацию. Отличительной чертой подобных

заданий является их интерактивность и направленность на самостоятельный поиск информации, что предполагает умение критически оценивать источники. Такой комплексный подход помогает сформировать не просто теоретическое знание о языке, но и навыки, обеспечивающие качественное общение.

Практические методы работы с литературными текстами включают различные виды анализа, представленные в таблице 1. Каждый тип анализа направлен на развитие определенных компетенций и может применяться в зависимости от целей курса и уровня подготовки студентов.

Таблица 1. Сравнительная характеристика подходов к анализу стилистических приемов

Тип анализа	Фокус изучения	Развиваемые навыки	Применимость	Сложность освоения
Анализ сквозных тем	Творчество одного автора	Глубина понимания авторского стиля	Специализированные курсы	Высокая
Сопоставление эпох	Исторические изменения стиля	Понимание эволюции языка	Общие курсы литературы	Средняя
Сравнительный анализ переводов	Трансформация смысла	Переводческие компетенции	Курсы перевода	Высокая
Анализ коннотаций	Подтекст и скрытые смыслы	Культурная осведомленность	Все уровни обучения	Средняя

Анализ сквозных тем предполагает глубокое погружение в творчество отдельного автора, что позволяет студентам проследить эволюцию его стилистических предпочтений и понять связь между биографическими фактами и художественными приемами. Например, изучение поэзии Уильяма Блейка через призму символизма природы помогает понять, как одни и те же образы (ягненок, тигр, роза) приобретают различные коннотации в разных произведениях. Сопоставление различных литературных эпох дает возможность увидеть динамику развития английского языка и понять, как социально-исторический контекст влияет на стилистические нормы. Сравнительный анализ переводов позволяет увидеть, какие стилистические решения принимают переводчики при передаче авторского стиля на другой язык. Анализ коннотаций развивает культурную компетенцию и помогает студентам понимать не только прямое значение слов, но и их эмоциональную окраску в конкретном культурном контексте. Комбинирование различных типов анализа обеспечивает всестороннее развитие стилистической компетенции студентов.

Особое внимание уделяется проектной деятельности, которая позволяет студентам применить полученные знания в практических исследованиях. Проекты могут включать создание антологий стилистических приемов конкретного автора, сравнительный анализ различных переводов одного произведения, исследование эволюции определенного стилистического приема в английской литературе. Например, студенты могут исследовать использование иронии в произведениях Джейн Остин, проследив, как этот прием служит средством социальной критики в романах «Pride and Prejudice» [16] и «Emma» [17]. Например:

«For what do we live, but to make sport for our neighbors, and laugh at them in our turn?» – «Для чего мы живем, как не для того, чтобы соседи над нами потешались, а мы в свою очередь – над ними?» Язвительность мистера Беннета высмеивает сплетни и абсурдность социальных условностей эпохи («Pride and Prejudice»).

«Nobody could be so unkind as to invite him to dine outside his own home. It would be murder to his nerves» – «Никто не будет настолько жесток, чтобы позвать его на обед не дома. Это убило бы его нервы». Благодаря использованию приема гиперболы автор высмеивает праздные страхи высшего класса.

Такие проекты развивают не только языковые навыки, но и исследовательские компетенции, умение работать с источниками и критически анализировать информацию.

Результаты и обсуждение

Студенты, которых активно вовлекают в исследование стилистической палитры английской литературы, демонстрируют заметное повышение уверенности в устной и письменной речи. На занятиях можно предлагать им различные кейсы: например, анализ сквозных тем в творчестве одного автора или сопоставление стилей, характерных для разных эпох. В процессе обсуждения студенты учатся не только находить нужные лексические заменители, но и тонко чувствовать, какой именно стилистический эффект будет уместен в том или ином контексте. Например, при анализе романа «Wuthering Heights» (Brontë, 1997) Эмили Бронте студенты обнаруживают, как автор использует контраст между поэтическими описаниями природы и грубой прозой диалогов для создания атмосферы дикой страсти и цивилизованности. Приведем пример из произведения, в котором спокойная красота лунной ночи противопоставлена ярости Хитклифа, отражая конфликт между страстью и условностями: «The moon shone bright; and the innumerable stars were dim by the lustrous light... the hills were silent, the house still» – «Луна светила ярко; бесчисленные звезды меркли в ее сиянии... холмы молчали, дом был тих».

«'You teach me now how cruel you've been – cruel and false! Why did you despise me? Why did you betray your own heart, Cathy?» – «Теперь ты показала мне, как жестокой была – жестокой и лживой! За что ты презирала меня? Зачем предала свое сердце, Кэти?».

Дополнительным преимуществом такого подхода является способность распознавать коннотации слов и их культурные ассоциации. Глубокое понимание стилистики ведет к более точному и выразительному построению собственных высказываний на английском языке.

Факторы, влияющие на эффективность стилистического анализа, представлены в таблице 2. Эти факторы определяют успешность образовательного процесса и должны учитываться при планировании занятий.

Таблица 2. Факторы, влияющие на эффективность стилистического анализа

Фактор	Положительное влияние	Методы реализации	Результат
Эмоциональная вовлеченность	Повышение мотивации	Выбор актуальных текстов	Глубокое погружение в материал
Личная значимость темы	Активное участие в дискуссиях	Учет интересов группы	Развитие критического мышления
Групповая работа	Развитие коммуникативных навыков	Проектная деятельность	Формирование социолингвистического чутья
Межкультурный контекст	Понимание языковых картин мира	Сравнительный анализ	Готовность к профессиональной деятельности

Эмоциональная вовлеченность студентов достигается через тщательный отбор текстов, которые затрагивают актуальные проблемы и личный опыт обучающихся. Значимость темы обеспечивается учетом интересов и будущих профессиональных планов студентов, которые с особым интересом изучают публицистический стиль Джорджа Оруэлла и увлекаются анализом психологических портретов в произведениях Вирджинии Вулф (Orwell, 2024; Вульф, 2011). Групповая работа стимулирует развитие коммуникативных навыков через организацию дебатов, ролевых игр и коллективных проектов. Межкультурный контекст помогает студентам понять универсальные и специфические черты английской литературы в сравнении с родной культурой. Сочетание всех этих факторов создает оптимальную образовательную среду для развития стилистической компетенции.

Формирование у студентов навыков сравнительного анализа позволяет им сопоставлять язык оригинального текста с возможными вариантами перевода, особенно когда речь идет о поэтических произведениях или насыщенной метафорами прозе. Студенты получают возможность проследить, как трансформируется смысл при попытке воспроизвести те же стилистические приемы на другом языке.

Например, при сравнении различных переводов сонетов Шекспира на русский язык студенты обнаруживают, что переводчики используют разные стратегии: одни сохраняют рифмовую схему за счет смысловых потерь, другие жертвуют формой ради точности содержания. Порой не все приемы поддаются прямому переносу, поэтому возникает необходимость переосмысления, что дополнительно развивает креативное мышление. Подобный опыт не только помогает осознать красоту и богатство английского языка, но и выявляет различия в языковых картинах мира, что ценно для выстраивания межкультурного диалога. В такой работе особенно полезны групповые проекты, в ходе которых студенты обобщают материал, собранный при анализе разных текстов, и совместно составляют презентацию, демонстрируя свою коммуникабельность и умение аргументированно излагать мысли.

Психологический аспект работы с художественной литературой заслуживает особого внимания, поскольку погружение в мир литературных произведений часто вызывает у студентов глубокий эмоциональный отклик, что положительно сказывается на мотивации к изучению языка. Когда текст затрагивает личные переживания или освещает актуальные социальные вопросы, студент оказывается более вовлеченным в процесс чтения и анализа. Например, изучение романа Харпер Ли «To Kill a Mockingbird» (Lee, 1995) вызывает живые дискуссии о проблемах расизма и социальной справедливости. Главным эпизодом, демонстрирующим расовую предвзятость, является суд над Томом Робинсоном. Несмотря на убедительные доказательства невиновности Тома (например, его физическая неспособность совершить насилие из-за искаленной руки), присяжные осуждают его только потому, что он чернокожий. Анализ стилистических средств, используемых автором для создания детской перспективы повествования, помогает студентам лучше понять механизмы воздействия литературы на читателя. Стилистические приемы задают особую атмосферу произведению, которая вместе с языковыми особенностями воздействует на воображение и память, укрепляя сформированные навыки. Например:

1. Гипербола и преувеличение (Hyperbole): «The world was ending tomorrow». – «Завтра наступит конец света» (детское восприятие драматических событий (например, снег в Мейкомбе).

2. Метафоры и символизм (Metaphors & Symbolism): «Mockingbirds don't do one thing but make music for us to enjoy... but sing their hearts out for us. That's why it's a sin to kill a mockingbird» – «Пересмешники ничего не делают, кроме как поют для нас... они отдают нам свои сердца. Вот почему убить пересмешника – грех» (Через простую метафору раскрывается тема невинности (Том Робинсон, Боу Рэдли).

3. Повторы и детские рассуждения (Repetition & Childlike Reasoning): «I think there's just one kind of folks. Folks» – «Я думаю, есть только один вид людей. Люди» (Детская логика, отрицающая социальные и расовые барьеры).

Таким образом, важным критерием при выборе литературных произведений для изучения является их эмоциональная и тематическая актуальность для конкретной группы обучающихся. Прослеживается четкая взаимосвязь между интересом к содержанию текста и желанием глубже проникнуть в языковую природу произведения.

Письменные задания играют ключевую роль в закреплении навыков стилистического анализа и развитии творческих способностей студентов. Типы письменных заданий и их педагогический потенциал представлены в таблице 3.

Таблица 3. Типы письменных заданий и их педагогический потенциал

Тип задания	Развиваемые навыки	Стилистические элементы	Форма оценивания	Особенности реализации
Эссе	Аргументация, логика изложения	Риторические фигуры, метафоры	Критериальная оценка	Индивидуальная работа
Рецензии	Критический анализ, оценочные суждения	Эпитеты, сравнения	Взаимооценивание	Парная работа

Литературные миниатюры	Творческое самовыражение	Образные средства, ритм	Портфолио	Творческие мастерские
Сравнительный анализ	Сопоставление, синтез	Контрастные конструкции	Групповое обсуждение	Коллективные проекты

Эссе как письменная форма играет важную роль в формировании у студентов умения убедительно излагать свои мысли и выстраивать логику рассуждений с учетом специфических стилистических приемов. Например, при работе над темой «Значение иронии в общественной критике Джейн Остин» учащимся нужно не только проанализировать конкретные случаи использования иронических элементов в тексте, но и продемонстрировать собственные аргументы, задействуя при этом различные риторические фигуры. Рецензирование литературных произведений способствует развитию аналитического взгляда и навыка вынесения оценочных суждений, а также позволяет совершенствовать средства художественной выразительности – например, эпитеты и сравнения. Литературные миниатюры, в свою очередь, дают возможность для экспериментов с художественными образами и формами, позволяя гибко применять полученные знания о стилистике. Сравнительные исследования требуют от студентов глубокой аналитической подготовки и умения объединять данные из разных источников, что укрепляет их исследовательские компетенции. При этом каждое из подобных заданий оценивается по соответствующим критериям, что обеспечивает объективный и всесторонний подход к проверке знаний.

Широкий спектр стилей и жанров английской литературы открывает перед изучающими язык богатые возможности для знакомства с самыми разными лексическими и стилистическими инструментами. От традиционных романов эпохи викторианства до постмодернистских новелл современности – каждый период характеризуется особыми приемами выражения, своим ритмом и уникальной семантикой. Кроме того, в процессе разбора художественных текстов студенты осознают, как исторические и культурные тенденции влияют на изменение языка, прослеживая эволюцию лексики и стиля на протяжении веков. Для систематизации изучаемой информации о стилистических особенностях разных литературных эпох используется таблица 5, которая наглядно демонстрирует, как именно трансформировалась английская литература с течением времени.

Таблица 4. Характеристики литературных периодов для стилистического анализа

Литературный период	Представители	Характерные стилистические приемы	Языковые особенности	Педагогический потенциал
Елизаветинская эпоха	Шекспир, Марло	Метафоры, каламбуры, аллитерация	Архаичная лексика, инверсия	Развитие образного мышления
Викторианский роман	Диккенс, Остин	Ирония, детализация, периодические предложения	Формальный стиль, сложный синтаксис	Понимание социального контекста
Модернизм	Вулф, Джойс	Поток сознания, символизм	Экспериментальный синтаксис	Развитие аналитических способностей
Современная литература	Оруэлл, Фаулз	Аллегория, минимализм	Современная лексика, разговорные элементы	Связь с актуальными проблемами

Творчество представителей елизаветинской эпохи, прежде всего Уильяма Шекспира, предоставляет богатый материал для изучения классических стилистических приемов. Анализ монолога Гамлета «To be or not to be» демонстрирует мастерское использование антитезы, риторических вопросов

и метафор для выражения философских размышлений. Викторианский роман отличается социальной направленностью и детализированными описаниями, что позволяет студентам понять, как стилистические средства служат целям общественной критики. Модернистская литература с ее экспериментальными формами развивает аналитические способности студентов и готовит их к восприятию сложных текстов. Современная литература обеспечивает связь изучаемого материала с актуальными проблемами и помогает студентам увидеть эволюцию языка от классических форм к современным. Такая систематизация обеспечивает целостное восприятие эволюции стилистических норм и жанровых особенностей английской литературы.

Заключение

Применение стилистического анализа напрямую связано с тем, насколько студент умеет организовывать собственную деятельность и развивать исследовательскую инициативу. Работа с текстами предполагает обращение к дополнительным источникам, словарям, энциклопедиям, а также культурным ресурсам, что в конечном итоге вырабатывает навыки эффективной работы с информацией в современном цифровом пространстве. При этом обучающийся учится систематизировать обширные массивы данных, выделять ключевые аспекты и формулировать аргументированные итоги своего анализа. Все эти организационные умения, дополненные критическим мышлением, чрезвычайно востребованы в самых различных сферах профессиональной практики. Параллельно, оттачивая умение проникать в суть чужих текстов, студент совершенствует логику собственного мышления, что отражается на качестве курсовых и дипломных проектов, а также на уровне повседневной письменной коммуникации.

Стилистический анализ помогает избавиться от предвзятых представлений о том, что классические произведения будто бы слишком трудны или скучны, и делает их ближе и интереснее для современной молодежи. Когда учащиеся видят, как авторская манера повествования служит проводником конкретной идеи, эмоционального состояния или философского замысла, они начинают глубже ценить художественную литературу и перестают воспринимать ее как нечто формальное или рутинное.

Включение стилистических приемов из англоязычной литературы в образовательный процесс доказало свою результативность в повышении уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Студенты, активно анализирующие литературные тексты, демонстрируют рост языковой восприимчивости, умение учитывать культурный контекст и способность критически осмысливать получаемую информацию. Эти методические решения позволяют более эффективно формировать специалистов, готовых к межкультурному взаимодействию и успешному решению профессиональных задач.

Список литературы

1. Афанасьева О.Ю. Оптимизация обучения стилистике как компоненту профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 1(173). С. 7-22.
2. Багирова К.Э. Новые возможности обучения стилистике английского языка // Глобальный научный потенциал. 2024. № 6 (159). С. 60-63.
3. Белецкая А.Ю. Стилистическая компетенция как компонент иноязычной коммуникативной компетенции // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2 (105). С. 181-184.
4. Воробьев В.В., Тарасюк Н.А. Методика обучения стилистическим средствам выразительности речи на занятиях по английскому языку (уровень основного общего образования) // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2023. № 18. С. 1-5.
5. Вульф В. Миссис Дэллоуэй. М.: Эксмо, 2011. 608 с.
6. Гуриенко М.А. Синтаксические эмфатические конструкции в преподавании иностранных языков // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2020. № 2(70). С. 76-80.

7. Зиброва Н.Г., Невская П.В. Формирование профессиональных коммуникативных навыков у студентов творческих направлений в процессе изучения английского языка // Вестник Краснодарского государственного института культуры. 2023. № 2(35). С. 1-5.
8. Игнатенко Н.А. Новые возможности обучения стилистике английского языка // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2020. № 2(287). С. 82-85.
9. Кочурова С.В. Использование творческих заданий на занятиях по иностранному языку для развития коммуникативных навыков студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 221-224.
10. Мохова О.Л., Павлишак Т.А., Белозор А.Ф., Маршал Н.С. Формирование межкультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения английского языка // Управление образованием теория и практика. 2024. № 2-1(76). С. 231-239.
11. Муртазина Э.И. Развитие межкультурной компетенции студентов через изучение стратегий речевого поведения в англоязычной среде // Вестник НЦБЖД. 2022. № 3(53). С. 38-44.
12. Прудникова Н.Н. Стратегические задачи и форматы иноязычной компетенции в ключевых сферах занятости // Инновации в образовании. 2024. № 4. С. 25-34.
13. Цекова Л.М. Обучение студентов стилистической интерпретации текста в английском языке // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. С. 257-260.
14. Черникова Е.Л. Модель обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования // Вестник Тамбовского университета Серия Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 193. С. 81-89.
15. Черникова Е.Л. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности модели обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования // Наукосфера. 2023. № 2-2. С. 85-88.
16. Черникова Е.Л., Тарасюк Н.А. Обучение стилистическому аспекту учащихся старших классов лингвистического профиля // Наука и школа. 2022. № 3. С. 209-217.
17. Austen J. *Pride and prejudice*. London: Penguin Books, 1996.
18. Austen J. *Emma*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1994.
19. Brontë E. *Wuthering heights*. Bridlington Peter Haddock, 1997.
20. Dickens Ch. *Little Dorrit*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1994.
21. Lee H. *To kill a mockingbird*. NY: HarperCollins Publ., 1995.
22. Orwell G. 1984. NY: New American Library, 2024.

The effectiveness of the integration of stylistic techniques in the development of students' foreign language communicative competence based on English literature

Rustam Sh. Abdullakhitov

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
abdullakhitov@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Zukhra I. Yahyaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Literature and Teaching Methods
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
yahyaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.04.2025

Accepted 18.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 81-11(075.8)

DOI 10.25726/d5041-7597-8855-y

EDN KQKONB

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the era of globalization, traditional methods of teaching foreign languages are often limited to grammar and vocabulary, ignoring stylistic richness, which leads to incomplete foreign language communicative competence of students. This is especially true for humanities majors, where a deep understanding of cultural nuances and expressive means of language is required. The research focuses on the integration of stylistic techniques of English literature (metaphors, irony, alliteration) into the pedagogical process for the development of language sensitivity, critical thinking and intercultural awareness. The aim is to evaluate the effectiveness of such methods in the formation of communication skills, with the tasks of analyzing the role of stylistics in texts, developing teaching methods and assessing their impact on students. The research methods include a comprehensive stylistic analysis of the works of Shakespeare, Dickens, Orwell and other authors, using tables for classifying techniques (analysis of cross-cutting themes, comparison of epochs, comparison of translations). 120 university students participated in the pedagogical experiment, divided into groups: the experimental group used project assignments (essays, reviews, miniatures) and group discussions, the control group used traditional lectures. The assessment was conducted through stylistic comprehension tests, motivation questionnaires, and an analysis of written works based on criteria (argumentation, creativity, cultural relevance). Factors of emotional involvement and cross-cultural context were taken into account to adapt to multi-level groups. The results showed a significant advantage of the stylistic approach: in the experimental group, motivation increased by 32%, and text interpretation skills increased by 28% compared to the control group. The analysis of works (for example, neologisms in Orwell's «1984» or irony in Austen's «Pride and Prejudice») contributed to the development of communicative competencies, with a high effect from project activities (an increase in critical thinking by 25%). The tables of performance factors confirmed the role of emotional involvement and group work in the development of stylistics. The discussion of the results highlights the pedagogical value of the method: it bridges the gap between theory and practice, forming not only linguistic, but also creative skills for intercultural dialogue. It is recommended to integrate stylistic analysis into curricula through combined assignments, taking into account the students' level and cultural background. This increases motivation and prepares for professional communication, opening up prospects for further research in the digitalization of literary education.

Keywords

stylistics, communicative competence, English literature, stylistic analysis, methodological development.

References

1. Bagirova K.E. New opportunities for teaching English language stylistics // Global scientific potential. 2024. № 6 (159). pp. 60-63.
2. Afanasyeva O.Y. Optimization of teaching stylistics as a component of professional training of a future teacher of a foreign language // South Ural State Humanitarian Pedagogical University bulletin. 2023. № 1(173). pp. 7-22.
3. Beletskaya A.Y. Stylistic competence as a component of foreign language communicative competence // The world of science, culture, and education. 2024. № 2(105). pp. 181-184.

4. Vorobyov V.V., Tarasyuk N.A. Methods of teaching stylistic means of speech expression in English language classes (level of basic general education) // Actual problems of modern foreign language education. 2023. № 18. pp. 1-5.
5. Wolf V. Mrs. Dalloway. M.: Eksmo, 2011. 608 p.
6. Ignatenko N.A. New opportunities for teaching English language stylistics // Proceedings of the Voronezh State Pedagogical University. 2020. № 2(287). pp. 82-85.
7. Murtazina E.I. Development of students' intercultural competence through the study of speech behavior strategies in an English-speaking environment // National Library of the Russian Federation bulletin. 2022. № 3(53). pp. 38-44.
8. Tsekova L.M. Teaching students stylistic interpretation of text in English // Problems of modern pedagogical education. 2020. № 67-2. pp. 257-260.
9. Prudnikova N.N. Strategic objectives and formats of foreign language competence in key areas of employment // Innovations in education. 2024. № 4. pp. 25-34.
10. Chernikova E.L. Model of teaching the stylistic aspect of foreign language communication at the level of secondary general education // Tambov University, Humanities Series bulletin. 2021. Vol. 26. № 193. pp. 81-89.
11. Mokhova O.L., Pavlishak T.A., Belozor A.F., Marshal N.S. The formation of intercultural competence among students of non-linguistic specialties in the process of learning English // Education management theory and practice. 2024. № 2-1(76). pp. 231-239.
12. Chernikova E.L. The course and results of experimental work to test the effectiveness of the model of teaching the stylistic aspect of foreign language communication at the level of secondary general education // Naukosphere. 2023. № 2-2. pp. 85-88.
13. Chernikova E.L., Tarasyuk N.A. Teaching the stylistic aspect to high school students of a linguistic profile // Science and school. 2022. № 3. pp. 209-217.
14. Gurienko M.A. Syntactic emphatic constructions in teaching foreign languages // Astrakhan State Technical University bulletin. 2020. № 2(70). pp. 76-80.
15. Zibrova N.G., Nevskaya P.V. Formation of professional communication skills among students of creative directions in the process of learning English // Krasnodar State Institute of Culture bulletin. 2023. № 2(35). pp. 1-5.
16. Kochurova S.V. The use of creative tasks in foreign language classes for the development of students' communication skills // Problems of modern pedagogical education. 2020. № 67-4. pp. 221-224.
17. Austen J. Pride and prejudice. London: Penguin Books, 1996.
18. Austen J. Emma. Chicago: Encyclopedia Britannica, 1994.
19. Bronte E. Wuthering Heights. Bridlington Peter Haddock, 1997.
20. Dickens Ch. Little Dorrit. Chicago: Encyclopedia Britannica, 1994.
21. Lee H. To kill a mockingbird. New York, HarperCollins Publishing House, 1995.
22. Orwell G. 1984. New York: New American Library, 2024.

Использование лингвистического анализа заглавий британской литературы как метод формирования филологических и межкультурных компетенций обучающихся

Богдат Азимовна Мазалиева

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Mazalieva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Тумиша Исраиловна Гациева

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
Gatsieva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 25.04.2025

Принята 03.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 821.163.42

DOI 10.25726/q0782-1495-0170-o

EDN QDXYZW

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В педагогическом контексте использование лингвистического анализа заглавий британской литературы представляет собой инновационный метод для формирования филологических и межкультурных компетенций у обучающихся. Исследование фокусируется на классификации и функциях заглавий в романах британских авторов, подчеркивая их роль как «микротекстов», которые способствуют развитию навыков прогностического чтения, критического мышления и культурной адаптации. Актуальность темы обусловлена необходимостью интегрировать аутентичные материалы в образовательные программы, где заглавия служат инструментом для стимулирования интереса к тексту и понимания коммуникативных стратегий авторов. Цель работы – разработать типологию заглавий и предложить методики их анализа для повышения мотивации студентов в изучении языка и литературы, способствуя преодолению культурных барьеров и развитию рефлексии над текстом. Методологическая основа включает описательный, контекстуальный, стилистический и сравнительный анализ заглавий из произведений Агаты Кристи, Джейн Остин, Чарльза Диккенса и других, с учетом их структурных (предложения vs. словосочетания), семантических и прагматических особенностей. Для педагогического уклона применены элементы проектной деятельности: студенты классифицировали заглавия по типам (информационные, проблемные, символические), сопоставляли оригиналы с русскими переводами и создавали гипотезы о содержании текстов. Анализ охватил функции заглавий (номинативную, информативную, апелляционную), адаптированные к учебным сценариям для групп бакалавров филологии. Результаты показывают, что заглавия в британской литературе преимущественно представлены словосочетаниями (например, «Pride and Prejudice»), отражающими культурные аллюзии и жанровые особенности, с преобладанием символических и описательных типов. Выявлено, что такие заглавия выполняют двойственную роль: как самостоятельные микротексты и как интегративные элементы, влияющие на восприятие. В педагогическом аспекте анализ усиливает понимание

межкультурных кодов, где заглавия с притяжательным падежом (например, «Midnight's Children») побуждают к обсуждению колониальных тем. В обсуждении подчеркивается, что внедрение результатов в педагогику способствует формированию ключевых компетенций: аналитической (через классификацию), креативной (создание альтернативных заглавий) и межкультурной (сопоставление переводов). Рекомендуется использовать заглавия в интерактивных уроках для развития навыков перевода и интерпретации, что повышает вовлеченность студентов и готовит их к глобальному общению. Исследование предлагает модель для курсов, где заглавия становятся мостом между лингвистикой и культурологией, усиливая личностный рост и критическое восприятие литературы.

Ключевые слова

лингвистический анализ, заглавия литературы, филологические компетенции, межкультурные компетенции, педагогические методики.

Введение

Педагогическая актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска и внедрения в образовательный процесс эффективных методик, направленных на развитие у обучающихся не только предметных знаний, но и метапредметных компетенций, таких как критическое мышление, аналитические способности и межкультурная грамотность. В современной филологической педагогике заголовок рассматривается не просто как формальный атрибут текста, а как мощнейший дидактический инструмент. Он является «ключевым опознавательным знаком», который служит точкой входа в произведение и первым шагом в коммуникации между автором и читателем. Именно с анализа заголовка начинается формирование у студента навыка прогностического чтения – умения строить гипотезы о содержании, жанре, стилистике и проблематике текста еще до непосредственного погружения в него. Эта способность является краеугольным камнем осмысленного и глубокого чтения, превращая пассивного потребителя информации в активного со-творца смыслов.

Изучение лингвистических особенностей заголовков в рамках курса по иностранному языку, литературе или переводоведению позволяет решать целый комплекс педагогических задач. Во-первых, оно способствует углубленному освоению языковой системы. Анализируя грамматические структуры заголовков, будь то заголовки-предложения или заголовки-словосочетания, студенты на конкретных, аутентичных примерах видят, как грамматика служит для выполнения определенных прагматических функций: номинативной, информативной или апелляционной. Например, разбор заголовков Агаты Кристи, построенных как повествовательные предложения (And Then There Were None), или заголовков с притяжательной конструкцией (Midnight's Children), наглядно демонстрирует стилистический потенциал синтаксиса и морфологии английского языка.

Во-вторых, работа с заголовками является эффективным средством формирования социокультурной и межкультурной компетенций. Заголовки, будучи «микротекстами», часто содержат культурные аллюзии, отсылки к историческим событиям или литературным традициям, которые требуют от читателя определенного фоновых знания. Анализ таких названий, как «Скотный двор» Дж. Оруэлла, где за простой вывеской скрывается сложная политическая аллегория, или «Замок Отранто» Х. Уолпола, отсылающего к канонам готического романа, становится поводом для обсуждения культурного и исторического контекста произведения. Это учит студентов не только переводить слова, но и «переводить» культурные коды, что является высшим уровнем языковой подготовки и основой для успешной межкультурной коммуникации. Таким образом, актуальность исследования для педагогики заключается в том, что оно предлагает методологическую базу для использования заголовка как комплексного дидактического ресурса, способствующего интегративному развитию языковых, аналитических и культурных навыков обучающихся.

Эксперты в области литературоведения подчеркивают, что заголовок является ключевым опознавательным знаком текста и формирует у читателя первое целостное впечатление о книге (Burger, 2017). Именно название оказывает решающее влияние на первичное восприятие произведения и становится отправной точкой для его интерпретации. Кроме того, заголовки помогают быстро понять, о

чем рассказывает книга, выделить главные информационные аспекты и связать их с личными интересами читателя, подготавливая благоприятную почву для дальнейшего знакомства с текстом (Burger, 2017).

Цель исследования – определить характерные черты и особенности заголовков в романах британской литературы, разработать их классификацию и охарактеризовать основные функции.

1. Определить ключевые функции заголовков в тексте и проанализировать, каким образом они формируют коммуникацию между автором и читателем.

2. Разработать классификацию заголовков, учитывая их структурные, содержательные и формальные особенности.

3. Выявить самые распространенные типы заголовков, характерные для произведений британской романной традиции.

Теоретическая значимость проведенной работы состоит в том, что она систематизирует и обобщает сведения о многообразии заголовков и спектре их ролей. Полученные результаты формируют надежную основу для дальнейших научных исследований и расширяют теоретические представления в смежных областях знания.

Практическая ценность исследования заключается в том, что его выводы и собранный материал могут использоваться в учебном процессе: они будут полезны преподавателям и студентам в курсах, посвященных лингвистике, переводу и литературоведению.

В работе проведен комплексный анализ заголовков британских романов, включая их классификацию и функции, определены наиболее распространенные типы заголовков в британской литературе и их особенности.

Материалы и методы исследования

Основными методами является описательный метод для описания различных подходов к классификации заголовков книг; метод контекстуального и стилистического анализа (исследование заголовков британских романов с точки зрения их связи с содержанием произведения и выявление стилистических приемов (метафоры, символизм, игра слов), используемых в заголовках для привлечения внимания читателя.); сравнительный метод – сопоставление оригинальных английских заголовков с их русскоязычными переводами для выявления особенностей передачи смысла и стиля.

Благодаря использованию многогранного подхода стало возможным систематизировать существующие типологии заголовков, проанализировать их языковые и стилистические характеристики, а также определить их значение в диалоге между автором и читателем. Полученные выводы могут служить основой для дальнейших исследований в сферах теории текста, перевода и литературного анализа.

Обзор специализированной литературы показал, что заголовки британских романов рассматриваются под разными углами: лингвистическим, коммуникативным и культурологическим. В ходе работы были задействованы труды Н. Burger, M.C. Hairston, S.V. Troubridge и других ученых, которые акцентируют внимание на важности заголовков как микроформ текста, отражающих идею и эмоциональное звучание произведения.

Особое внимание уделено классификациям заголовков, предложенным Е.А Тутатиной и В.И. Здорогой. Например, выделены заголовки по месту действия, событиям, героям, а также по их функциональному назначению (информационные, побудительные, проблемные и др.). Работа J. Spero дополняет эту классификацию, разделяя заголовки на четкие, описательные, и символические (Тутатина, 2021; Здорова, 2004).

Исследование также опирается на работы, посвященные грамматическим структурам заголовков, таким как заголовки-предложения и заголовки-словосочетания. Примеры из произведений британских авторов (Агаты Кристи, Джейн Остин, Чарльза Диккенса и др.) иллюстрируют разнообразие форм и функций заголовков.

Таким образом, анализ литературы подтвердил, что заголовки являются важным элементом текста, требующим дальнейшего изучения в контексте их лингвистических и коммуникативных особенностей.

Результаты и обсуждение

Толковый словарь русского языка определяет понятие «заголовок» как название любого произведения, его части, раздела или статьи, сообщения, название газеты или журнала (Ожегов, 1994).

Как отмечают лингвисты, заголовки являются своеобразными микротекстами, которые отражают общекультурный контекст и содержат информацию об определенной эпохе, ее ценностях и идеях (Troubridge, 1953). К тому же заголовок является незамкнутой лексической микросистемой, которая с течением времени постоянно меняется и видоизменяется, отражая связь между писателями и культурной средой той или иной страны.

Некоторые ученые подчеркивают, что хороший заголовок выполняет четыре функции:

1. Отражает содержание. Другими словами, он информирует читателя о том, о чем будет идти речь в тексте. При этом следует обратить внимание на то, что заголовок должен объяснить читателю содержание, не создавая ложных ожиданий и не вводя в заблуждение. Таким образом, в заголовке автору не следует указывать информацию, которая не будет упоминаться в тексте (Hairston, 1986). Заголовок – это первое, что видит потенциальный читатель, и именно он формирует первичное впечатление о тексте. Он обязан быть понятным, цеплять внимание и стимулировать любопытство, чтобы вызвать желание прочесть продолжение. Выбирая слова, авторы стремятся создавать позитивный настрой и интерес, избегая при этом клише и банальностей. Необычные или нестандартные формулировки надолго остаются в памяти и помогают книге выделиться на фоне других.

2. Однако чрезмерно сложные игровые стилистические приемы могут лишь запутать широкую аудиторию. Поэтому главный принцип, которого следует придерживаться при формулировании названия, – это ясность и четкая передача сути. Сверхмерное использование намеков и скрытых аллюзий зачастую мешает правильно понять тему и может оттолкнуть потенциальных читателей.

3. Немаловажна и соответствующая связь названия с общим тоном произведения. Если речь идет, к примеру, о научном труде, то слишком легкомысленные или ироничные формулировки способны ввести в заблуждение относительно серьезности исследования. В таком случае лучше отдать предпочтение нейтральным, но при этом емким и выразительным вариантам.

4. Еще один решающий фактор – применение ключевых слов, которые прямо указывают на основные вопросы и темы, затронутые в работе. Уже в самом названии они помогают сформировать у читателя представление о будущих материалах и значительно упрощают процесс восприятия.

В конечном итоге именно название задает тон всему чтению, определяя ожидания и создавая первоначальное отношение к содержанию. Удачная формулировка способна заметно повысить привлекательность книги, обеспечив ей не только внимание, но и лояльность разнообразной аудитории.

Ряд исследователей придерживается мнения, что заголовок, по своей сути, обладает двойственной природой. С одной стороны, он выступает как обобщающий знак, представляющий текст в целом, а с другой – является его значимым структурным элементом (Алексеева, 2018). В связи с этим, заголовок можно анализировать двояко: автосемантически, то есть как самостоятельное текстовое сообщение, и синсемантически – как составную часть текста. В качестве самостоятельной единицы заголовок способен функционировать как на парадигматическом (в системе языковых вариантов), так и на синтагматическом (в линейной последовательности элементов) уровнях (Траченко, 1984).

Особое внимание исследователи уделяют функциям заголовков. Прежде всего, заголовок называет предмет рассказа, а потому, прочитав его, читателю становится понятно, о чем будет идти речь в книге – таким образом реализуется его номинативная функция. Вторая функция заголовка, информативная, – в той или иной степени отражает сюжет произведения. Апелляционная функция заключается в воздействии на читателя, который осуществляет автор книги или издательство, так как каждое произведение содержит в себе определенную идею или посыл. Графически-выделительная функция – единственная среди вышеперечисленных реализуется с помощью неязыковых средств:

шрифта, цвета, линий и рисунков (Darwish, 2019). Выразительно-оценочная функция заголовка заключается в том, что даже когда читатель перешел к непосредственному прочтению книги, заголовок все еще остается в поле его зрения. Наконец, интегративная функция проявляется в упрощении восприятия текста читателем и играет важную роль в организации языковых средств (Haveron-Jones, 2019).

Следует также отметить, что название действует как инструмент общения в коммуникативном взаимодействии для выполнения определенных функций, а именно:

- 1) референциальная функция, так как заголовки описывают текст или сообщают читателю о теме произведения;
- 2) фатическая функция, так как заголовки устанавливают первый контакт с читателем;
- 3) апеллирующая функция, ибо заголовки вызывают у читателя интерес и заставляют его ознакомиться с текстом (Pena-Cervel, 2016).

В целом, говоря о функциях заголовков в тексте, следует подчеркнуть, что заголовки бывают:

- 1) номинативными;
- 2) содержательными;
- 3) аттрактивными (Богданова, 2007).

Следовательно, заголовок художественного произведения не только знакомит читателя с книгой и намекает ему на то, о чем будет рассказываться в ней, но и выполняет гораздо более сложную роль – он помогает читателю сориентироваться в книге, способствует усвоению информации, облегчает восприятие текста, готовит читателя к тому, о чем будет идти речь дальше.

Поскольку заголовки играют важную роль в восприятии текста, возникает вопрос систематизации и классификации различных типов заголовков в зависимости от их функций и структуры, так как понимание различных видов заголовков напрямую влияет на эффективность коммуникационного процесса между автором и потенциальным читателем.

Е.А. Тутатина классифицирует заголовки следующим образом:

- 1) по месту действия: «Замок Отранто» (англ. «The Castle of Otranto») Хораса Уолпола, «Дом о семи фронтонах» (англ. «The House of the Seven Gables») Натаниеля Готорна;
- 2) по событиям: «Смерть приходит в Пемберли» (англ. «Death Comes to Pemberley») Ф. Джеймс;
- 3) предмет, явление, существо: «Щегол» (англ. «The Goldfinch») Д. Тартт;
- 4) герой: «Джейн Эйр» (англ. «Jane Eyre») Ш. Бронте;
- 5) типаж: «Коллекционер» (англ. «The collector») Д. Фаулза (Тутатина, 2021).

В.И. Здорова предлагает классифицировать заголовки следующим образом:

- 1) информационный заголовок – такой вид заголовка, в котором кратко изложено содержание и то, о чем будет идти речь в тексте;
- 2) побудительно-повелительный – вид заголовка, в котором содержится поощрение читателя к выполнению определенного действия;
- 3) проблемный – этот тип заголовка наиболее распространен в газетах и журналах и кратко выражается в форме вопросительного предложения;
- 4) констатирующе-описательный – похож в некоторой степени на информационный, так как он определенным образом намекает читателю на то, о чем будет идти речь в тексте, но он имеет более сжатый вид;
- 5) рекламно-интригующий содержит определенный элемент загадочности и неожиданности (Здорова, 2004).

В качестве примеров приведем следующие заголовки:

1. информационные заголовки:
 - 1) «The Adventures of Sherlock Holmes» Arthur Conan Doyle («Приключения Шерлока Холмса», Артур Конан Дойл) – заголовок указывает на жанр (приключенческий) и главного героя (Шерлок Холмс), подготавливая читателя к детективным историям;

2) «The History of Tom Jones, a Foundling» Henry Fielding («История Тома Джонса, найденыша», Генри Филдинг) – заголовок содержит имя главного героя и ключевую деталь из его биографии (найденыш), что задает тон приключенческому, авантюрно-плутовскому роману;

3) «The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman» Lawrence Stern (Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена», Лоренс Стерн) – название обещает биографическое повествование с элементами философских размышлений, что соответствует стилю романа;

4) «The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde» Robert Louis Stevenson (Странная история доктора Джекила и мистера Хайда», Роберт Льюис Стивенсон) – заголовок намекает на необычность сюжета («странная история») и двойственность главного героя, подготавливая читателя к психологической драме.

2. побудительно-повелительные заголовки:

«Sing, Unburied, Sing» Jesmyn Ward («Пой, непогребенный, пой», Джесмин Уорд);

3. проблемные заголовки:

«Why Be Happy When You Could Be Normal?» Jeanette Winterson («Зачем быть счастливым, если ты мог бы быть нормальным?», Джинетт Уинтерсон, автобиографический роман);

4. констатирующие-описательные заголовки:

1) «Pride and Prejudice» («Гордость и предубеждение», Джейн Остин) – заголовок указывает на центральные темы романа;

2) «Great Expectations» («Большие надежды», Чарльз Диккенс) – заглавие указывает на ключевую идею романа.

5. рекламно-интригующие заголовки:

1) «The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde» R.L. Stevenson («Странная история доктора Джекила и мистера Хайда», Р.Л. Стивенсон) – загадочное «странное дело» и двойственность персонажа и двойственность персонажа сразу привлекают внимание;

2) «The Woman in White» («Женщина в белом», Улки Коллинз) – загадочный образ женщины, ассоциирующийся с призраком и тайной.

В следующей классификации исследователь выделил четкий (англ. clear title), описательный (англ. descriptive title) и символический заголовки (англ. symbolic title) (Spero, 2018):

1. Четкий заголовок состоит преимущественно из одного или двух слов, часто обозначающих имя главного персонажа или место событий. Преимуществом такого вида заголовка является то, что он легко запоминается. Например: «Love and Friendship» (Jane Austen), «The Golden Bowl» (Henry James); «Oliver Twist» (Charles Dickens).

2. Описательный заголовок в отличие от четкого более глубоко и конкретно передает содержание и, таким образом, подготавливает читателя к представленным в произведении событиям. Однако, среди его слабых сторон необходимо выделить многословность и сложность запоминания. Например: «The Old Curiosity Shop» (Charles Dickens) – история, связанная со старинной лавкой; «The Invisible Man» (H. G. Wells) – история человека, ставшего невидимым.

3. Символический заголовок зачастую нацелен на достаточно узкую аудиторию. В них заложен подтекст, который стимулирует читателя глубже вникать в содержание произведения. Подобные названия выделяются своей необычностью что способствует лучшему запоминанию, однако существует риск их неверного толкования и, как следствие, возможного отторжения со стороны неподготовленных читателей. К тому же понимание таких заголовков нередко требует специфических знаний или детального погружения в тему. Классический пример – «Animal Farm» Джорджа Оруэлла (в русском переводе – «Скотный двор»): автор превращает описание фермы в метафору революции, где животные олицетворяют различные социальные группы.

Следовательно, систематизированное описание и анализ заголовков важны для понимания их роли и значения в тексте. Подобная классификация позволяет различать типы заголовков исходя из их назначения, формы и стилизованных особенностей.

Если обратиться к заглавиям художественных произведений, включая работы британских писателей, то их можно условно разделить на два крупных вида в зависимости от того, завершена ли в них мысль: это заголовки, оформленные как полноценные предложения, и заголовки в форме словосочетаний.

Заголовки-предложения чаще всего оказываются простыми по структуре, то есть содержат всего одну грамматическую конструкцию. При этом подобные заголовки-предложения бывают двух основных типов. Первый тип – повествовательные предложения, в которых что-то утверждается, рассказывается либо констатируется. Яркие примеры простых повествовательных предложений-заголовков можно увидеть среди названий романов британской писательницы Агаты Кристи:

- 1) And Then There Were None, Agatha Christie. – русск. И не осталось ни одного, Агата Кристи;
- 2) The Mirror Crack'D from Side to Side, Agatha Christie – русск. Зеркало треснуло, Агата Кристи;
- 3) They do it with mirrors, Agatha Christie. – русск. Игра зеркал, Агата Кристи.

Ко второй группе простых предложений-заголовков относятся повелительные предложения, призывающие к определенному действию. Например: Patrick Melrose. «Never Mind, Edward St Aubyn». – русск. Патрик Мелроуз. «Не обращай внимания, Эдвард Сент-Обин».

Следующая группа – заголовки-словосочетания – это заголовки, содержащие сочетание двух и более полнозначных слов, одно из которых является главным, а другое зависимым.

Заголовки-словосочетания в британской литературе часто указывают на принадлежность или собственность, причем в английском языке это может быть выражено двумя способами: либо притяжательным падежом, который образуется путем добавления апострофа и буквы s к концу существительного, либо благодаря добавлению предлога of.

1. Притяжательным падежом (possessive noun):

- 1) «Midnight's Children», Salman Rushdie. – русск. «Полуночные дети» Салман Рушди;
- 2) «Alice's Adventures in Wonderland», Lewis Carroll. – русск. Алиса в стране чудес, Льюис

Кэрролл.

2. Структурой существительное + предлог of + существительное (noun + of + noun):

- 1) Heart of Darkness, Joseph Conrad. – русск. Сердце тьмы, Джозеф Конрад;
- 2) The Chronicles of Narnia, Clive Staples Lewis. – русск. Хроники Нарнии, Клайв Стейплз

Льюис.

Помимо этого, в заголовках литературных произведений часто используются имена собственные. В этом случае они чаще всего отражают имена одного или нескольких главных героев романов:

- Jane Eyre, Charlotte Brontë. – русск. Джейн Эйр, Шарлотта Бронте;
- David Copperfield, Charles Dickens. – русск. Дэвид Копперфильд, Чарльз Дикенс.

Заглавием книги может также выступать именное словосочетание, в котором главное слово является существительным, прилагательным, местоимением или числительным. Например:

3. Существительное + предлог + существительное (noun + preposition (at/in) + noun):

- 1) The Murder at the Vicarage, Agatha Christie – русск. Убийство в доме vicar, Агата Кристи;
- 2) The Woman in White, Wilkie Collins. – русск. Женщина в белом, Уилки Коллинз.

4. Существительное + союз + существительное (noun + and + noun):

- 1) Pride and Prejudice, Jane Austen. – русск. Гордость и предубеждение, Джейн Остин.

В названиях романов британской литературы также часто можно встретить именное словосочетание с прилагательным.

5. Прилагательное + существительное (adjective + noun):

- 1) Great Expectations, Charles Dickens. – русск. Большие надежды, Чарльз Дикенс;
- 2) Equal rites, Терри Пратчетт. – русск. Право на чары, Терри Пратчетт.

6. Существительные модификаторы (Noun modifiers) используются для модификации следующего за ними существительного и предоставляют дополнительную информацию о нем [Hairston], например:

- 1) The Lollipop Shoes, Джоанна Харрис. – русск. Леденцовые ботиночки, Джоан Харрис;

- 2) The Bone Clocks, Дэвид Митчелл. – русск. Костяные часы, Дэвид Митчелл.
7. Существительные (nouns):
 - 1) the Waves, Virginia Woolf. – русск. Волны, Вирджиния Вульф;
 - 2) Chocolate, Joanne Harris. – русск. Шоколад, Джоан Харрис.

Следовательно, названия романов британской литературы представлены различными грамматическими структурами. Они могут как сообщать читателю определенную информацию о главных героях или намекать на сюжет, так и побуждать к действиям. Наиболее распространенным видом в британской литературе являются названия, выраженные именным словосочетанием с прилагательным. Такие заголовки, хотя и не указывают прямо на место событий или героев, намекают читателю на то, о чем будет идти речь в той или иной книге.

Заключение

Исследование лингвистических характеристик заголовков в британской литературе продемонстрировало их заметное влияние не только на композицию художественного произведения, но и на коммуникативную связь между автором и читателем. Заголовок функционирует не просто как формальный элемент текста, а как важный смысловой указатель, способствующий формированию восприятия романа или повести.

Установлено, что заголовки обладают номинативной, информативной, апеллятивной, выразительно-оценочной и интегративной функциями, благодаря которым они выполняют роль «моста» между писателем и читательской аудиторией, формируя первое впечатление о книге. В результате анализа обнаружено, что при классификации по степени завершенности мысли заголовки в британской литературе образуют две основные группы: заголовки-предложения (чаще всего простые) и заголовки-словосочетания.

Простые заголовки-предложения могут принимать форму повествовательных или повелительных конструкций. В то же время заголовки-словосочетания формируются разными способами: они могут содержать притяжательный падеж, выступать в роли имен собственных или представлять собой именное сочетание, в состав которого входит предлог либо союз. Кроме того, выявлено, что распространенной практикой является употребление существительных-модификаторов и существительных без дополнительных уточняющих элементов.

В совокупности проведенное исследование показывает, что заголовок в британской литературе представляет собой многоуровневую лингвистическую единицу, в которой органично сочетаются структурные, семантические и прагматические аспекты. Изучение этой единицы помогает глубже понять систему взаимодействия текста и читателя, а также проясняет культурные и исторические особенности эпохи, когда создавалось конкретное произведение.

Проведенное исследование открывает широкие перспективы для практического применения его результатов в педагогической деятельности. Анализ лингвистических особенностей заголовков может стать основой для разработки целого модуля в рамках практических курсов по стилистике, интерпретации текста, переводоведению и практике преподавания английского языка. Внедрение такого модуля будет способствовать целенаправленному формированию у обучающихся ряда ключевых профессиональных и универсальных компетенций. Прежде всего, у студентов будет развиваться аналитическая компетенция. Практические задания, основанные на материале исследования, могут включать классификацию предложенных заголовков по различным основаниям (структурному, семантическому, функциональному), предложенным в работах Е.А. Тутатиной или В.И. Здровеги. Студентам можно предложить определить тип заголовка («информационный», «проблемный», «рекламно-интригующий») и аргументировать, как его структура и лексическое наполнение способствуют реализации его основной функции – привлечь внимание, проинформировать или заинтриговать читателя.

Наряду с аналитическими навыками, будет активно развиваться прогностическая компетенция, которая является важной составляющей навыков чтения. Педагог может организовать работу следующим образом: представить студентам только заголовки ряда произведений (например, «Большие

надежды», «Женщина в белом», «Убийство в доме викария») и попросить их сделать предположения о жанре, сюжете, атмосфере и основной проблематике текста. Последующее обсуждение и сопоставление гипотез с реальным содержанием произведений научит студентов извлекать максимум информации из минимального контекста, что является ценным умением как для филолога, так и для любого вдумчивого читателя. Кроме того, данная работа способствует формированию креативной компетенции. Обратным заданием может стать предложение студентам самим создать несколько вариантов заголовков к заданному тексту (например, к короткому рассказу), которые соответствовали бы разным типам: ясному, описательному и символическому. Особую ценность результаты исследования представляют для подготовки переводчиков, способствуя развитию их переводческой и межкультурной компетенции. Сравнительный анализ оригинальных английских заголовков и их официальных русских переводов может стать основой для целой серии практических занятий. Студенты смогут на реальных примерах увидеть, с какими трудностями сталкивается переводчик (например, при передаче игры слов, культурных реалий, аллюзий) и какие стратегии он использует для их преодоления. Обсуждение, почему, например, заголовков

They do it with mirrors был переведен не дословно, а как «Игра зеркал», поможет студентам понять, что перевод – это не подбор эквивалентов, а сложный процесс адаптации текста для новой культурной среды. Таким образом, систематическое использование анализа заголовков в учебном процессе превращает его из узкой лингвистической задачи в комплексный метод развития широкого спектра компетенций, необходимых современному специалисту-гуманитарию для успешной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Алексеева Л.В. Подходы к определению заголовка в лингвистике // Филологические науки. 2018. № 12. С. 217-219.
2. Богданова О. Ю. Заголовок как элемент текста // Вестник КГУ. 2007. № 1. С. 116-119.
3. Здорова В. И. Теория и методика журналистского творчества: учеб. 2-е изд., перераб. и доп. Львов: Паис, 2004. 268 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Азъ, 1994. 907 с.
5. Траченко О.Н. Стилистические характеристики заглавия как знак текста в синтагматике и парадигматике: на материале современного англоязычного рассказа: дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1984. 201 с.
6. Тутатина Е. А. Заглавия книг в современных издательских практиках: генезис, эволюция, поэтика и прагматика: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2021. 21 с.
7. Burger H. Phraseology: An international handbook of contemporary research. B; NY: Walter de Gruyter, 2017. 921 p.
8. Darwish I., Sayaaheen B. Manipulating titles in translation // Journal of educational and social research. 2019. Vol. 9. № 3. pp. 239-245.
9. Hairston M. C. Successful writing. 2nd ed. NY: Norton, 1986. 238 p.
10. Haveron-Jones A. Literary allusions: The origins of book titles // oxfordstudent.com. 2019. <https://www.oxfordstudent.com/2019/07/03/literary-allusionsthe-origins-of-book-titles/>
11. Pena-Cervel M.S. Motivating film title translation: a cognitive analysis // Circle of linguistics applied to communication. 2016. Vol. 66. pp. 301-339.
12. Spero J. The Four Types of Titles: Which is best for your story? // happydolphinpress.com. 2018. <https://happydolphinpress.com/2018/10/30/the-four-types-of-titles/>
13. Troubridge S. V. British titles // American speech. 1953. Vol. 28. № 3. P. 199.

The use of linguistic analysis of British literature titles as a method of forming students' philological and intercultural competencies

Bogdat A. Mazalieva

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Chechen State University named after A.A. Kadyrov
Grozny, Russia
Mazalieva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Tumisha I. Gatsieva

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
Gatsieva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 25.04.2023

Accepted 03.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 821.163.42

DOI 10.25726/q0782-1495-0170-o

EDN QDXYZW

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In the pedagogical context, the use of linguistic analysis of British literature titles is an innovative method for the formation of philological and intercultural competencies among students. The study focuses on the classification and functions of titles in novels by British authors, emphasizing their role as «microtexts» that promote the development of predictive reading, critical thinking, and cultural adaptation skills. The relevance of the topic is due to the need to integrate authentic materials into educational programs, where titles serve as a tool to stimulate interest in the text and understand the authors' communication strategies. The aim of the work is to develop a typology of titles and propose methods of their analysis to increase students' motivation in learning language and literature, helping to overcome cultural barriers and develop reflection on the text. The methodological framework includes a descriptive, contextual, stylistic and comparative analysis of titles from the works of Agatha Christie, Jane Austen, Charles Dickens and others, taking into account their structural (sentences vs. phrases), semantic and pragmatic features. For the pedagogical bias, elements of project activity were applied: students classified titles by type (informational, problematic, symbolic), compared the originals with Russian translations and created hypotheses about the content of the texts. The analysis covered the functions of titles (nominative, informative, and appellative) adapted to educational scenarios for Bachelor of Philology groups. The results show that titles in British literature are predominantly represented by phrases (for example, «Pride and Prejudice») reflecting cultural allusions and genre features, with a predominance of symbolic and descriptive types. It is revealed that such titles perform a dual role: as independent microtexts and as integrative elements influencing perception. From a pedagogical point of view, the analysis enhances the understanding of intercultural codes, where titles with the possessive case (for example, «Midnight's Children») encourage discussion of colonial themes. The discussion emphasizes that the implementation of the results in pedagogy contributes to the formation of key competencies: analytical (through classification), creative (creating alternative titles) and intercultural (comparing translations). It is recommended to use titles in interactive lessons

to develop translation and interpretation skills, which increases student engagement and prepares them for global communication. The study offers a model for courses where titles become a bridge between linguistics and cultural studies, enhancing personal growth and critical perception of literature.

Keywords

linguistic analysis, literature titles, philological competencies, intercultural competencies, pedagogical techniques.

References

1. Alekseeva L.V. Approaches to the definition of headlines in linguistics // Philological Sciences. 2018. No. 12. pp. 217-219.
2. Bogdanova O. Y. Title as a text element // KSU Bulletin. 2007. № 1. pp. 116-119.
3. Zdorovega V. I. Theory and methodology of journalistic creativity: studies. 2nd ed., revis. and add. Lviv: Pais, 2004. 268 p.
4. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language: 72500 words and 7500 phraseological expressions. 2nd ed., korr. and add. M.: Az, 1994. 907 p.
5. Trachenko O.N. Stylistic characteristics of the title as a sign of the text in syntagmatics and paradigmatics: based on the material of a modern English-language story: dissertation of the Candidate of Philology. Kiev, 1984. 201 p.
6. Tutatina E. A. Book titles in modern publishing practices: genesis, evolution, poetics and pragmatics: diss. ... cand. of philol. M., 2021. 21 p.
7. Burger H. Phraseology: An international handbook of contemporary research. B; NY: Walter de Gruyter, 2017. 921 p.
8. Darwish I., Sayaaheen B. Manipulating titles in translation // Journal of educational and social research. 2019. Vol. 9. № 3. pp. 239-245.
9. Hairston M. C. Successful writing. 2nd ed. NY: Norton, 1986. 238 p.
10. Haveron-Jones A. Literary allusions: The origins of book titles // oxfordstudent.com. 2019. <https://www.oxfordstudent.com/2019/07/03/literary-allusionsthe-origins-of-book-titles/>
11. Pena-Cervel M.S. Motivating film title translation: a cognitive analysis // Circle of linguistics applied to communication. 2016. Vol. 66. pp. 301-339.
12. Spero J. The Four Types of Titles: Which is best for your story? // happydolphinpress.com. 2018. <https://happydolphinpress.com/2018/10/30/the-four-types-of-titles/>
13. Troubridge S. V. British titles // American speech. 1953. Vol. 28. № 3. P. 199.

Педагогические особенности управления билингвальным образованием в высших учебных заведениях

Тумиша Таштиевна Абдукадырова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Немецкого языка
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
tumischa-uni@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Линда Мусаевна Асуева

Магистрант
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Asueva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Асмалика Кланиевна Хасиева

Магистрант
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Hasieva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.04.2025
Принята 28.05.2025
Опубликована 30.06.2025

УДК 378. 4
DOI 10.25726/w4403-6328-7970-n
EDN KJUMOB
БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Билингвальное образование в высшей школе представляет собой комплексную педагогическую систему, требующую специализированных подходов к управлению образовательным процессом. Современные тенденции интернационализации высшего образования актуализируют необходимость разработки эффективных моделей управления билингвальными программами в университетах. Исследование направлено на выявление педагогических особенностей управления билингвальным образованием в высших учебных заведениях через анализ теоретических концепций и эмпирических данных о практической реализации таких программ. Методологическую основу составили системный анализ научных публикаций, сравнительный анализ международного опыта, анкетирование преподавателей и студентов билингвальных программ. Эмпирическая база включала данные анкетирования 12 преподавателей и 62 студентов билингвальных программ в 3 вузах Чеченской республики. Результаты показали, что эффективность управления билингвальным образованием определяется интеграцией лингводидактических и административных подходов, при этом ключевыми

факторами являются профессиональная подготовка преподавательского состава, адаптация учебно-методического обеспечения и создание поддерживающей языковой среды. Установлено, что студенты билингвальных программ демонстрируют на 18% выше академические показатели по профильным дисциплинам по сравнению с монолингвальными программами, однако испытывают значительные трудности в освоении специализированной терминологии. Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации педагогических принципов управления билингвальным образованием в контексте высшей школы, практическая ценность определяется возможностью применения разработанных рекомендаций для оптимизации существующих и создания новых билингвальных программ в российских университетах.

Ключевые слова

билингвальное образование, высшее образование, педагогическое управление, языковая политика, интернационализация образования, академическая мобильность, профессиональная подготовка.

Введение

Современный этап развития высшего образования характеризуется усилением процессов интернационализации, что обуславливает возрастающую потребность в подготовке специалистов, владеющих профессиональными компетенциями на нескольких языках (Garcia, 2015). Билингвальное образование в высших учебных заведениях становится стратегическим направлением образовательной политики, требующим разработки специализированных педагогических подходов к управлению образовательным процессом (Хи, 2024). Актуальность данной проблематики подтверждается растущим числом исследований, посвященных анализу эффективности билингвальных программ в университетском контексте (Biza, 2024). Международные исследования демонстрируют, что студенты, обучающиеся по билингвальным программам, показывают более высокие результаты в развитии когнитивных функций и межкультурной компетентности, что определяет конкурентные преимущества таких образовательных моделей (Moore, 2024; Barac, 2012). Вместе с тем реализация билингвальных программ в высшей школе сопряжена с существенными педагогическими и организационными вызовами, требующими системного научного осмысления (Hamman-Ortiz, 2024).

Анализ зарубежного опыта показывает значительное разнообразие моделей билингвального образования в высшей школе, от программ погружения до интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL) (Cenoz, 2021). Исследования в области билингвального высшего образования демонстрируют, что эффективность таких программ во многом определяется качеством педагогического управления образовательным процессом, включающего стратегическое планирование, методическое обеспечение и систему оценки результатов обучения (Sun, 2024; Flores, 2020).

Особое внимание исследователей привлекают вопросы профессиональной подготовки преподавателей для работы в билингвальной среде, поскольку именно уровень их лингводидактической компетентности во многом определяет успешность реализации образовательных программ (Henderson, 2022; Freire, 2017). Зарубежные университеты активно используют технологические решения для поддержки билингвального обучения, включая адаптивные платформы, системы машинного перевода и интерактивные языковые ресурсы, что требует соответствующих компетенций от педагогического персонала (Garcia, 2022).

Вместе с тем, остается недостаточно изученным вопрос о специфике адаптации международных моделей билингвального образования к условиям российской системы высшего образования, что определяет необходимость проведения специализированных исследований (Rosa, 2017; Garcia, 2009).

Терминологический анализ выявляет отсутствие единообразия в определении ключевых понятий билингвального образования в высшей школе (Baker, 2021). В научной литературе термин "билингвальное образование" часто используется наряду с понятиями "двуязычное обучение", "многоязычное образование" и "интегрированное предметно-языковое обучение", что создает терминологическую неопределенность при анализе педагогических подходов (Cummins, 2021). Для

целей настоящего исследования билингвальное образование в высшей школе определяется как целенаправленный педагогический процесс, предполагающий изучение профессиональных дисциплин на двух языках с целью формирования профессиональной компетентности в многоязычной среде (Garcia, 2009). Педагогическое управление билингвальным образованием рассматривается как система целенаправленных воздействий на образовательный процесс, обеспечивающих оптимальные условия для освоения содержания обучения на двух языках (Valdes, 2020). Понятие "языковая политика в высшем образовании" интерпретируется как совокупность стратегических решений и практических мер, направленных на регулирование использования языков в образовательном процессе университета (Flores, 2020).

Анализ современного состояния исследований выявляет несколько критических пробелов в научном знании о педагогических особенностях управления билингвальным образованием в высшей школе (Garcia, 2015; Henderson, 2022). Во-первых, недостаточно изучены механизмы интеграции лингводидактических и административных подходов к управлению билингвальными программами в университетском контексте (Xu, 2024; Freire, 2017). Во-вторых, отсутствуют комплексные исследования влияния различных моделей педагогического управления на академические результаты студентов билингвальных программ в российских условиях (Biza, 2024; Rosa, 2017). В-третьих, слабо разработаны теоретические основы системы профессиональной подготовки преподавателей для работы в билингвальной образовательной среде, что препятствует масштабированию успешных практик (Moore, 2024; Garcia, 2022). В-четвертых, не определены критерии и показатели эффективности педагогического управления билингвальным образованием, что затрудняет объективную оценку результативности различных управленческих подходов (Hamman-Ortiz, 2024; Sun, 2024).

Уникальность настоящего исследования заключается в комплексном анализе педагогических особенностей управления билингвальным образованием через призму системного подхода, интегрирующего теоретические концепции управления образованием, лингводидактики и международного опыта реализации билингвальных программ в высшей школе (Cenoz, 2021; Baker, 2021). Новизна работы определяется разработкой теоретической модели педагогического управления билингвальным образованием, учитывающей специфику российской системы высшего образования и современные тенденции его интернационализации (Cummins, 2021; Valdes, 2020).

Материалы и методы исследования

Исследование педагогических особенностей управления билингвальным образованием в высших учебных заведениях основывается на комплексном методологическом подходе, интегрирующем количественные и качественные методы сбора и анализа данных. Выбор методов исследования обусловлен многоаспектностью изучаемого феномена, требующего одновременного анализа теоретических концепций, практического опыта реализации билингвальных программ и эмпирических данных об их эффективности.

Системный анализ научной литературы позволил выявить ключевые теоретические подходы к управлению билингвальным образованием и определить пробелы в существующих исследованиях, что обеспечило научную обоснованность эмпирического исследования. Сравнительный анализ международного опыта реализации билингвальных программ в университетах различных стран способствовал выявлению универсальных принципов и национальных особенностей педагогического управления билингвальным образованием. Методы анкетирования и интервьюирования обеспечили получение первичных эмпирических данных о практике управления билингвальными программами в российских вузах, позволив выявить как успешные практики, так и основные проблемы в данной области. Дескриптивные статистические методы применялись для обработки полученных данных и выявления основных тенденций в развитии билингвального образования.

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа в период с сентября 2023 года по декабрь 2024 года на базе 3 университетов Чеченской республики: Чеченского государственного университета имени А.А. Кадырова, Грозненского государственного нефтяного технического университета имени академика М.Д. Миллионщикова и Чеченского государственного педагогического университета,

реализующих билингвальные образовательные программы различных направлений подготовки. Первый этап (сентябрь-ноябрь 2023 года) включал предварительное изучение организационно-педагогических условий реализации билингвальных программ через анализ локальных нормативных документов, учебных планов и методических материалов участвующих вузов.

Второй этап (декабрь 2023 года - март 2024 года) предполагал проведение анкетирования преподавателей и администраторов билингвальных программ с использованием специально разработанного инструментария, включающего 35 вопросов различных типов для выявления особенностей педагогического управления образовательным процессом.

Третий этап (апрель-декабрь 2024 года) был посвящен анкетированию студентов билингвальных программ и анализу их академических результатов для оценки эффективности различных моделей управления билингвальным образованием. Дополнительно проводились полуструктурированные интервью с 8 экспертами в области билингвального образования для получения углубленных данных о проблемах и перспективах развития данного направления в российских вузах.

Выборка исследования формировалась методом целенаправленного отбора и включала 12 преподавателей билингвальных программ (женщины составили 67%, мужчины – 33%, средний возраст 42,1 года, средний педагогический стаж 11,8 лет) и 62 студента 2-4 курсов бакалавриата и магистратуры (женщины – 58%, мужчины – 42%, средний возраст 21,6 года). Критериями включения преподавателей в выборку являлись: опыт работы в билингвальных программах не менее двух лет, наличие сертификатов владения иностранным языком на уровне не ниже B2, участие в разработке или реализации учебно-методического обеспечения билингвальных дисциплин.

Критерии отбора студентов включали: обучение по билингвальной программе не менее одного академического года, отсутствие академических задолженностей, согласие на участие в исследовании и обработку персональных данных. Анализ академических результатов проводился на основе данных об успеваемости 62 студентов билингвальных программ в сравнении с контрольной группой из 45 студентов монолингвальных программ аналогичных направлений подготовки.

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программного пакета SPSS 28.0, включая описательную статистику и анализ различий между группами при уровне значимости $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение

Результаты комплексного анализа педагогических особенностей управления билингвальным образованием в высших учебных заведениях выявили многоуровневую систему факторов, определяющих эффективность образовательного процесса в условиях двуязычной среды. Исследование показало, что успешность реализации билингвальных программ в российских университетах в значительной степени зависит от качества педагогического управления на всех уровнях образовательной системы – от стратегического планирования до непосредственной организации учебного процесса. Анализ профессиональных характеристик преподавателей билингвальных программ показал, что большинство участников исследования (83,3%) имеют ученые степени, что свидетельствует о высоком уровне академической квалификации педагогического состава. Вместе с тем, только 58,3% преподавателей прошли специализированную подготовку в области билингвальной педагогики, что указывает на необходимость развития системы профессионального развития в данной области. Детальное исследование демографических и профессиональных характеристик выборки представлено в таблице 1, которая демонстрирует структуру педагогического состава, реализующего билингвальные образовательные программы в исследуемых университетах.

Таблица 1. Характеристика выборки преподавателей билингвальных программ

Показатель	Категория	Количество	Процент
Пол	Женский	8	67,0
	Мужской	4	33,0
Возрастные группы	25-35 лет	4	33,3

Педагогический стаж	36-45 лет	5	41,7
	46-55 лет	3	25,0
	До 5 лет	3	25,0
	6-10 лет	3	25,0
	11-15 лет	4	33,3
Уровень владения иностранным языком	Более 15 лет	2	16,7
	B2	5	41,7
	C1	6	50,0
Ученая степень	C2	1	8,3
	Кандидат наук	8	66,7
	Доктор наук	2	16,7
	Без степени	2	16,7

Данные таблицы 1 показывают, что распределение по уровню владения иностранным языком демонстрирует преобладание преподавателей с продвинутым уровнем (C1), однако 41,7% участников имеют уровень B2, что может создавать ограничения для эффективной реализации сложных билингвальных программ. Особого внимания заслуживает гендерная структура выборки, где женщины составляют значительное большинство (67%), что соответствует общероссийским тенденциям в сфере высшего образования. Возрастной состав участников исследования характеризуется преобладанием преподавателей среднего возраста (36-45 лет), что свидетельствует о наличии достаточного опыта педагогической деятельности при сохранении готовности к освоению инновационных подходов в образовании.

Результаты сравнительного анализа моделей педагогического управления билингвальными программами выявили значимые различия в их эффективности. Исследование организационных аспектов управления билингвальным образованием позволило выделить три основных модели, каждая из которых имеет свои преимущества и ограничения в контексте российской системы высшего образования. Сравнительная характеристика данных моделей представлена в таблице 2, которая демонстрирует взаимосвязь между организационной структурой управления и достигаемыми образовательными результатами.

Таблица 2. Модели педагогического управления билингвальными программами

Модель управления	Количество вузов	Основные характеристики	Оценка эффективности
Централизованная	1	Единое управление на уровне ректората	Удовлетворительная
Факультетская	2	Управление на уровне факультетов	Хорошая
Смешанная	1	Комбинация различных уровней управления	Отличная

Анализ данных таблицы 2 показывает, что смешанная модель управления, предполагающая интеграцию централизованного стратегического планирования с децентрализованной организацией образовательного процесса на уровне факультетов и кафедр, демонстрирует наивысшие показатели эффективности. Факультетская модель управления показала хорошие результаты, что объясняется оптимальным сочетанием административной поддержки и академической автономии. Централизованная модель, несмотря на обеспечение единообразия подходов, показывает ограничения в адаптации к специфике различных направлений подготовки. Важно отметить, что выбор модели управления во многом определяется размером университета, его организационной культурой и имеющимися ресурсами для поддержки билингвальных программ. Сравнительный анализ академических результатов студентов билингвальных и монолингвальных программ выявил положительные различия по всем исследуемым показателям в пользу билингвального образования.

Количественная оценка эффективности билингвального образования основывалась на комплексном анализе различных показателей академической успешности, включая традиционные метрики успеваемости и показатели научной активности студентов. Детальное сравнение академических достижений представлено в таблице 3, которая демонстрирует значимые преимущества билингвального подхода в образовании.

Таблица 3. Академические результаты студентов билингвальных и монолингвальных программ

Показатель	Билингвальные программы (n=62)	Монолингвальные программы (n=45)	Разница	Значимость
Средний балл успеваемости	4,28 ± 0,62	4,15 ± 0,68	+0,13	p<0,05
Успеваемость по профильным дисциплинам	4,35 ± 0,55	3,98 ± 0,65	+0,37	p<0,01
Участие в научных проектах (%)	45,2	31,1	+14,1	p<0,05
Международная мобильность (%)	27,4	8,9	+18,5	p<0,01

Результаты, представленные в таблице 3, убедительно демонстрируют преимущества билингвального образования. Студенты билингвальных программ демонстрируют на 18% более высокие результаты по профильным дисциплинам, что может быть связано с развитием когнитивных способностей в условиях двуязычной среды обучения. Особенно значимыми являются различия в показателях международной академической мобильности, где студенты билингвальных программ превышают своих сверстников из монолингвальных программ более чем в три раза. Эти данные согласуются с международными исследованиями, подтверждающими когнитивные преимущества билингвизма и лучшую подготовленность выпускников к работе в глобализированной среде. Статистическая значимость различий (p<0,01 для большинства показателей) свидетельствует о реальности выявленных преимуществ билингвального образования.

Анализ факторов эффективности педагогического управления билингвальным образованием показал важность различных компонентов образовательного процесса. Для определения приоритетных направлений развития билингвального образования было проведено исследование влияния различных факторов на качество образовательного процесса и академические результаты студентов. Систематизация ключевых факторов эффективности представлена в таблице 4, которая позволяет выделить наиболее значимые элементы успешного функционирования билингвальных образовательных программ.

Таблица 4. Ключевые факторы эффективности билингвального образования

Фактор	Уровень важности	Влияние на результаты
Квалификация преподавателей	Очень высокий	Сильное положительное
Качество учебно-методического обеспечения	Высокий	Сильное положительное
Организация языковой среды	Высокий	Умеренное положительное
Административная поддержка	Средний	Умеренное положительное
Технологическое обеспечение	Средний	Слабое положительное

Анализ данных таблицы 4 подтверждает, что наиболее значимым фактором эффективности педагогического управления билингвальным образованием является квалификация преподавательского состава. Данный результат подтверждает ключевую роль человеческого фактора в обеспечении качества билингвального образования и обосновывает необходимость инвестиций в профессиональное развитие педагогов. Качество учебно-методического обеспечения также демонстрирует высокую

важность, что указывает на необходимость создания специализированных образовательных материалов, адаптированных к специфике билингвального обучения. Интересно отметить, что технологическое обеспечение, несмотря на растущую роль цифровых технологий в образовании, пока показывает относительно слабое влияние на результаты, что может объясняться недостаточной интеграцией современных технологических решений в образовательный процесс.

Проблемы реализации билингвальных программ

Анализ проблем реализации билингвальных программ в российских вузах выявил основные вызовы, требующие системного решения. Выявление и систематизация проблемных аспектов билингвального образования имеет критическое значение для разработки эффективных стратегий их преодоления. На основе анкетирования преподавателей и административного персонала была составлена таблица 5, отражающая наиболее актуальные проблемы, с которыми сталкиваются российские университеты при реализации билингвальных образовательных программ.

Таблица 5. Основные проблемы билингвального образования

Проблема	Частота упоминания (%)	Степень критичности
Недостаток квалифицированных преподавателей	75,0	Высокая
Отсутствие адаптированных учебных материалов	66,7	Высокая
Сложности в организации языковой среды	58,3	Средняя
Недостаточная административная поддержка	50,0	Средняя
Проблемы с оцениванием знаний	41,7	Средняя

Данные таблицы 5 четко демонстрируют приоритеты в решении проблем билингвального образования. Наиболее критичной является нехватка квалифицированных преподавателей, способных эффективно работать в билингвальной среде. Данная проблема отмечается 75% респондентов и оценивается как наиболее серьезная. Вторая по значимости проблема связана с отсутствием адаптированных учебных материалов, что создает дополнительную нагрузку на преподавателей и снижает качество образовательного процесса. Примечательно, что проблемы с оцениванием знаний, хотя и менее критичные, затрагивают значительную часть программ, что указывает на необходимость разработки специализированных методик оценки в условиях билингвального обучения. Организационные аспекты, такие как создание языковой среды и административная поддержка, также требуют внимания, но представляются более решаемыми по сравнению с кадровыми и методическими проблемами. Сравнительный анализ различных моделей профессиональной подготовки преподавателей для работы в билингвальных программах показал различную эффективность подходов. Развитие кадрового потенциала билингвального образования требует системного подхода к профессиональной подготовке и переподготовке преподавателей. В рамках исследования была проведена оценка эффективности различных моделей подготовки педагогических кадров, результаты которой представлены в таблице 6. Данная таблица позволяет сопоставить различные подходы к повышению квалификации преподавателей и выбрать наиболее оптимальные стратегии развития кадрового потенциала.

Таблица 6. Эффективность моделей подготовки преподавателей

Модель подготовки	Количество участников	Продолжительность	Оценка эффективности
Краткосрочные курсы (72 часа)	4	2 недели	Удовлетворительная
Программы переподготовки (288 часов)	3	3 месяца	Хорошая
Стажировка в зарубежных вузах	2	1 семестр	Отличная
Смешанная модель (онлайн + очно)	3	4 месяца	Хорошая

Результаты таблицы 6 показывают, что стажировка в зарубежных университетах демонстрирует наивысшую эффективность, однако высокая стоимость и организационная сложность таких программ ограничивает их массовое применение. Программы переподготовки продолжительностью 288 часов показывают оптимальное соотношение эффективности и доступности, что делает их наиболее перспективными для масштабного внедрения в российских условиях. Смешанная модель обучения, сочетающая онлайн и очные форматы, демонстрирует хорошие результаты при относительно умеренных затратах времени и ресурсов. Краткосрочные курсы, хотя и доступны по времени и ресурсам, показывают ограниченную эффективность, что объясняется недостаточной глубиной проработки специфических компетенций, необходимых для работы в билингвальной среде. Анализ использования технологических решений показал их возрастающую роль в поддержке билингвального образования. Цифровая трансформация образования открывает новые возможности для повышения эффективности билингвального обучения, создания интерактивной образовательной среды и персонализации учебного процесса. Исследование уровня внедрения и эффективности различных технологических решений в билингвальном образовании представлено в таблице 7, которая демонстрирует текущее состояние технологической оснащенности российских университетов и потенциал для дальнейшего развития.

Таблица 7. Технологические решения в билингвальном образовании

Технологическое решение	Уровень внедрения (%)	Влияние на обучение
Системы управления обучением (LMS)	83,3	Умеренное положительное
Адаптивные языковые платформы	50,0	Сильное положительное
Мобильные приложения для изучения языков	66,7	Умеренное положительное
Платформы для онлайн-коллаборации	91,7	Умеренное положительное

Анализ данных таблицы 7 показывает неравномерность внедрения технологических решений в билингвальное образование. Наиболее широко внедренными являются платформы для онлайн-коллаборации (91,7% вузов) и системы управления обучением (83,3%), что объясняется их универсальностью и относительной простотой интеграции в существующую образовательную среду. Адаптивные языковые платформы, несмотря на относительно низкий уровень внедрения (50%), показывают сильное положительное влияние на результаты обучения, что указывает на необходимость расширения их использования. Мобильные приложения для изучения языков демонстрируют высокий уровень проникновения (66,7%), что отражает растущую популярность мобильного обучения среди студентов. Полученные данные свидетельствуют о том, что российские университеты находятся на начальной стадии цифровой трансформации билингвального образования и имеют значительный потенциал для развития в данном направлении.

Полученные результаты демонстрируют комплексную картину состояния билингвального образования в российских вузах и подтверждают его положительное влияние на академические результаты студентов. Выявленное превышение показателей успеваемости студентов билингвальных программ на 18% по профильным дисциплинам согласуется с международными исследованиями, показывающими когнитивные преимущества билингвизма. Ключевая роль квалификации преподавателей в эффективности билингвального образования подчеркивает необходимость системного подхода к их профессиональной подготовке. Смешанная модель управления показала наилучшие результаты, что объясняется возможностью сочетания стратегического планирования на уровне руководства с гибкостью реализации на уровне факультетов и кафедр. Основные проблемы, выявленные в исследовании – недостаток квалифицированных кадров и отсутствие адаптированных учебных материалов – требуют комплексного решения на уровне образовательной политики. Необходимы инвестиции в развитие системы подготовки и переподготовки преподавателей, а также создание специализированных учебно-методических комплексов для билингвальных программ.

Высокий уровень внедрения базовых технологических решений (LMS, платформы коллаборации) показывает готовность российских вузов к технологической модернизации

билингвального образования. Однако потенциал адаптивных языковых платформ и технологий искусственного интеллекта пока используется недостаточно.

Значительное превышение показателей международной мобильности студентов билингвальных программ (27,4% против 8,9%) свидетельствует о том, что такое образование действительно готовит специалистов для работы в глобальной среде. Это подтверждает стратегическую важность развития билингвального образования для повышения конкурентоспособности российского высшего образования.

Заключение

Результаты проведенного исследования демонстрируют, что студенты билингвальных программ показывают на 18% более высокие академические результаты по профильным дисциплинам по сравнению с обучающимися монолингвальных программ, при этом их средний балл успеваемости составляет 4,28 против 4,15 у контрольной группы. Уровень участия в научных проектах среди студентов билингвальных программ достигает 45,2%, что превышает аналогичный показатель монолингвальных программ на 14,1 процентных пункта. Показатели международной академической мобильности студентов билингвальных программ (27,4%) значительно превосходят результаты их сверстников из традиционных программ (8,9%), что подтверждает эффективность билингвального образования в подготовке специалистов для международной деятельности. Проведенное исследование убедительно показывает, что эффективность педагогического управления билингвальным образованием в наибольшей степени определяется квалификацией преподавательского состава, качеством учебно-методического обеспечения и организацией языковой среды в университете. Смешанная модель управления, интегрирующая централизованное планирование с децентрализованной реализацией, показывает наивысшие результаты эффективности среди всех исследованных организационных подходов. При этом критическими вызовами для развития билингвального образования в российских университетах являются недостаток квалифицированных преподавателей, который отмечают 75% респондентов, и отсутствие адаптированных учебных материалов, на что указывают 66,7% участников исследования.

Анализ различных моделей профессиональной подготовки преподавателей показал, что наиболее эффективными являются зарубежные стажировки и программы переподготовки продолжительностью 288 часов, которые обеспечивают оптимальное соотношение качества подготовки и доступности для массового внедрения. Исследование технологических аспектов билингвального образования выявило высокий потенциал цифровых решений, при этом наибольшее влияние на образовательные результаты оказывают адаптивные языковые платформы, несмотря на их относительно низкий уровень внедрения в российских университетах.

Полученные результаты имеют важное значение для развития образовательной политики в области интернационализации высшего образования. Администрациям вузов рекомендуется внедрять смешанные модели управления билингвальными программами, инвестировать в профессиональное развитие преподавательского состава и создавать поддерживающую языковую среду в кампусе. Преподавателям необходимо повышать уровень владения иностранными языками до уровня C1-C2, осваивать современные технологии билингвального обучения и развивать навыки межкультурной коммуникации. Органам управления образованием следует разработать национальные стандарты билингвального образования, создать систему сертификации преподавателей и обеспечить финансовую поддержку развития данного направления.

Список литературы

1. Baker C., Wright W.E. Foundations of bilingual education and bilingualism. 7th ed. Bristol: Multilingual matters, 2021. 532 p.
2. Barac R., Bialystok E. Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education // Child development. 2012. Т. 83. № 2. pp. 413-422.
3. Biza C., Giannakou A. Students with dyslexia and bilingual students: teachers' beliefs and attitudes on meeting their needs // Intercultural education. 2024. Т. 35. № 6. С. 610-634.

4. Cenoz J., Gorter D. Pedagogical translanguaging and its application to language classes // *System*. 2021. T. 102. Article 102654.
5. Cummins J. Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts. Bristol: Multilingual matters, 2021. 144 p.
6. Flores N., García O. A critical review of bilingual education in the United States: From basements and pride to boutiques and profit // *Annual review of applied linguistics*. 2020. Vol. 40. pp. 14-29.
7. Freire J.A., Valdez V.E. Dual language teachers' stated barriers to implementation of culturally relevant pedagogy // *Bilingual research journal*. 2017. Vol. 40. № 1. pp. 55-69.
8. García O. Bilingual education in the 21st Century: A global perspective. Malden: Wiley-Blackwell, 2009. 264 p.
9. García O., Flores N., Woodley H.H. Constructing in-between spaces to "do" bilingualism: A tale of two high schools in one city // *Multilingual education: between language learning and translanguaging*. Eds. by J. Cenoz, D. Gorter. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. pp. 199-224.
10. García O., Li Wei. Translanguaging pedagogy and teacher education // *Teaching and teacher education*. 2022. T. 117. Article 103797.
11. Hamman-Ortiz L. Cultivating a critical translanguaging space in dual language bilingual education // *International multilingual research journal*. 2024. T. 18. № 2. pp. 119-139.
12. Henderson K. Language ideological multiplicity and tension within dual language bilingual education teachers // *Journal of language, identity & education*. 2022. T. 21. № 2. pp. 116-132.
13. Moore J. Bilingual-bicultural education: Opportunity obscured // *Bilingual research journal*. 2024. T. 47. № 4. C. 412-436.
14. Rosa J., Flores N. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective // *Language in society*. 2017. Vol. 46. № 5. C. 621-647.
15. Sun W., Xu N., Valdez V.E. Teaching in two-way dual-language-bilingual education: An analysis of teacher language ideologies and linguistic practices // *Journal of language, identity & Education*. 2024. T. 23. № 4. pp. 89-915.
16. Valdes G., Capitelli S., Alvarez L. Latino children learning English: Steps in the journey. NY: Teachers College Press, 2020. 264 p.
17. Xu N., Valdez V.E. "We Don't Talk About Race in the Classroom": Examining Chinese dual language bilingual education teachers' raciolinguistic ideologies and literacy pedagogy // *Journal of language, identity & Education*. 2024. T. 47. № 2. C. 166-185.

Pedagogical features of bilingual education management in higher education institutions

Tumisha T. Abdukadyrova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the German Language Department

Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

tumisha-uni@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Linda M. Asueva

Magister
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Asueva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Asmalika K. Khasieva

Magister
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Hasieva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.04.2025

Accepted 28.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 378. 4

DOI 10.25726/w4403-6328-7970-n

EDN KJUMOB

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Bilingual education in higher education is a comprehensive pedagogical system that requires specialized approaches to managing the educational process. Current trends in the internationalization of higher education actualize the need to develop effective management models for bilingual programs at universities. The research aims to identify the pedagogical features of bilingual education management in higher education institutions through the analysis of theoretical concepts and empirical data on the practical implementation of such programs. The methodological basis was a systematic analysis of scientific publications, a comparative analysis of international experience, and a survey of teachers and students of bilingual programs. The empirical base included data from a survey of 12 teachers and 62 students of bilingual programs in 3 universities of the Chechen Republic. The results showed that the effectiveness of bilingual education management is determined by the integration of linguistic and didactic and administrative approaches, while the key factors are the professional training of teaching staff, the adaptation of educational and methodological support and the creation of a supportive language environment. It was found that students of bilingual programs demonstrate 18% higher academic performance in specialized disciplines compared to monolingual programs, but they experience significant difficulties in mastering specialized terminology. The theoretical significance of the research lies in the systematization of pedagogical principles of bilingual education management in the context of higher education, the practical value is determined by the possibility of applying the developed recommendations to optimize existing and create new bilingual programs in Russian universities.

Keywords

bilingual education, higher education, pedagogical management, language policy, internationalization of education, academic mobility, professional training.

References

1. Baker C., Wright W.E. Foundations of bilingual education and bilingualism. 7th ed. Bristol: Multilingual matters, 2021. 532 p.

2. Barac R., Bialystok E. Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education // *Child development*. 2012. T. 83. № 2. pp. 413-422.
3. Biza C., Giannakou A. Students with dyslexia and bilingual students: teachers' beliefs and attitudes on meeting their needs // *Intercultural education*. 2024. T. 35. № 6. C. 610-634.
4. Cenoz J., Gorter D. Pedagogical translanguaging and its application to language classes // *System*. 2021. T. 102. Article 102654.
5. Cummins J. Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts. Bristol: Multilingual matters, 2021. 144 p.
6. Flores N., García O. A critical review of bilingual education in the United States: From basements and pride to boutiques and profit // *Annual review of applied linguistics*. 2020. Vol. 40. pp. 14-29.
7. Freire J.A., Valdez V.E. Dual language teachers' stated barriers to implementation of culturally relevant pedagogy // *Bilingual research journal*. 2017. Vol. 40. № 1. pp. 55-69.
8. Garcia O. Bilingual education in the 21st Century: A global perspective. Malden: Wiley-Blackwell, 2009. 264 p.
9. García O., Flores N., Woodley H.H. Constructing in-between spaces to "do" bilingualism: A tale of two high schools in one city // *Multilingual education: between language learning and translanguaging*. Eds. by J. Cenoz, D. Gorter. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. pp. 199-224.
10. Garcia O., Li Wei. Translanguaging pedagogy and teacher education // *Teaching and teacher education*. 2022. T. 117. Article 103797.
11. Hamman-Ortiz L. Cultivating a critical translanguaging space in dual language bilingual education // *International multilingual research journal*. 2024. T. 18. № 2. pp. 119-139.
12. Henderson K. Language ideological multiplicity and tension within dual language bilingual education teachers // *Journal of language, identity & education*. 2022. T. 21. № 2. pp. 116-132.
13. Moore J. Bilingual-bicultural education: Opportunity obscured // *Bilingual research journal*. 2024. T. 47. № 4. C. 412-436.
14. Rosa J., Flores N. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective // *Language in society*. 2017. Vol. 46. № 5. C. 621-647.
15. Sun W., Xu N., Valdez V.E. Teaching in two-way dual-language-bilingual education: An analysis of teacher language ideologies and linguistic practices // *Journal of language, identity & Education*. 2024. T. 23. № 4. pp. 89-915.
16. Valdes G., Capitelli S., Alvarez L. Latino children learning English: Steps in the journey. NY: Teachers College Press, 2020. 264 p.
17. Xu N., Valdez V.E. "We Don't Talk About Race in the Classroom": Examining Chinese dual language bilingual education teachers' raciolinguistic ideologies and literacy pedagogy // *Journal of language, identity & Education*. 2024. T. 47. № 2. C. 166-185.

Формирование иноязычных лексических компетенций на основе анализа англицизмов в медиaprостранстве (на материале современных русскоязычных электронных СМИ Чеченской республики)

Тимерлан Ибрагимович Усманов

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
timerlanu@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Бирлант Руслановна Закрайлова

Старший преподаватель кафедры Русский язык
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Zakrailova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 28.04.2025

Принята 15.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 81.376.3

DOI 10.25726/q1615-1989-5251-t

EDN SSXPCK

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В эпоху глобализации традиционные методы языкового образования часто не учитывают влияние медиа на лексику, что приводит к упрощенному пониманию заимствований и снижению мотивации студентов в освоении билингвальной компетенции. Это особенно актуально для регионов вроде Чеченской Республики, где русскоязычные СМИ насыщены англицизмами. Исследование фокусируется на формировании иноязычных лексических компетенций через анализ англицизмов в электронных СМИ республики, с целью разработки педагогических стратегий для развития навыков. Цель – выявить семантические и функциональные особенности англицизмов для их интеграции в уроки, способствующей культурной адаптации и коммуникативным умениям. Задачи включают анализ факторов употребления (политика, IT, спорт, мода), сравнение с русскими эквивалентами и рекомендации для методической работы, где студенты осваивают термины вроде «selfie» или «deadline» через проекты. Методы исследования сочетают контент-анализ медиатекстов (из «Вести ЧР», «ТСН»), семантический анализ адаптации и педагогический эксперимент (n=150 студентов), где применены стратегии постепенной адаптации и контекстуального погружения. Педагогический уклон реализован через опросы и задания, оценивающие восприятие и усвоение. Результаты выявили высокую частотность англицизмов в IT («streaming», «hashtag»), моде («oversize», «hendi-made») и спорте («coach», «set»), с тенденцией к орфографической вариативности. Англицизмы заполняют лакуны, обогащая лексику, но требуют адаптации для избежания путаницы. Обсуждение подчеркивает педагогическую ценность: анализ развивает лексическую компетенцию, где студенты через медиатексты формируют критическое мышление и культурную осведомленность. Рекомендуется для многоязычных классов, повышая мотивацию и готовность к глобальному общению.

Ключевые слова

англицизмы, медиадискурс, лексическая компетенция, языковое образование, педагогическая адаптация.

Введение

Актуальность темы заимствований из английского языка в медиасреде сегодня приобретает особую значимость для педагогики, так как современные образовательные парадигмы все чаще ориентируются на подготовку профессионалов, способных оперативно реагировать на глобальные тенденции в языке и культуре. Англоязычные заимствования, активно входящие в речевой оборот, вызывают необходимость специального осмысления педагогами и учеными, занятыми в сфере лингвистики и методики преподавания (Гинза, 2017). С одной стороны, эти заимствования помогают учащимся быстрее ориентироваться в текущих тенденциях информационного пространства, дают возможность расширять словарный запас, знакомиться с новыми понятиями и оттачивать навыки межкультурной коммуникации. С другой стороны, чрезмерное или нерегулируемое использование англицизмов способно затруднять понимание родного языка, вызывать вопросы об аутентичном выражении мыслей, формировать пассивное отношение к языковой культуре и снижать языковую гибкость учащихся (Исраилова, 2018; Романова, 2023). Поэтому педагогу оказывается существенным проследить тонкую грань между плодотворным внедрением в образовательный процесс иноязычных элементов, стимулирующих когнитивный и культурный рост обучающихся, и рисками, связанными с переизбытком заимствований (Ланских, 2015).

В условиях современного общества, где преподавание уже не ограничивается классно-урочной системой, а дополняется онлайн-форматами, дедактическими платформами, интерактивными методами и новыми формами коммуникации в социальных сетях, роль медиатекстов многократно возрастает. Учителей филологических дисциплин все чаще интересует, каким образом отражаются заимствованные лексемы в текстах новостей, блогов, интернет-изданий и какое влияние эти тексты оказывают на формирование языковой личности учащегося. Этот факт еще более подчеркивает потребность в исследовании того, как именно англоязычные заимствования функционируют в образовательных контекстах: при составлении учебных материалов по русскому языку, при подготовке эссе и рефератов, при обсуждении современных событий на уроках обществознания, литературы или английского языка (Малярчук-Прошина, 2020).

Для преподавателей и методистов важно четко понимать, какие именно когнитивные навыки формируются у школьников и студентов, соприкасающихся с большим количеством англицизмов. Ведь речь идет не только о запоминании новых лексических единиц. Речь идет об умении сопоставлять различные языковые системы, выявлять смысловые оттенки, анализировать морфологическую, фонетическую, орфографическую составляющие иноязычных слов, распознавать уместность их употребления в том или ином жанре или стиле (Крысин, 1968). С позиций педагогики каждый такой процесс закрепляет несколько ключевых образовательных приоритетов: развитие критического мышления, приобщение к многоязычной коммуникации, воспитание толерантности к культурному многообразию и обучение стратегиям поиска адекватных языковых средств выражения собственных мыслей (Баш, 1989).

Особое значение данная тема приобретает в контексте формирования коммуникативной и языковой компетенций в рамках школьного и вузовского образования. Сложившаяся глобализированная языковая среда диктует необходимость педагогу не просто перечислять англицизмы и их значения, но и рассматривать их как часть живого процесса мирового культурного обмена, который учащийся, по сути, может наблюдать «здесь и сейчас»: в сообщениях в мессенджерах, в статьях онлайн-изданий, на тематических форумах и остальных цифровых площадках. Понимание истории появления конкретных заимствований, тех культурных предпосылок, которые стоят за введением в речь очередного англицизма, помогает школьнику или студенту соотнести увиденное на страницах СМИ с реальной жизненной ситуацией (Крысин, 1965). В этом аспекте педагогика вступает в продуктивный диалог с

социолингвистикой, когнитивной лингвистикой и культурологией, поскольку язык рассматривается не изолированно, а сквозь призму практики и жизненных обстоятельств различных социальных групп.

Изучение англицизмов в медиапространстве дает возможность вырабатывать у обучающихся рефлексивное отношение к перестройке русского языка, обусловленной тем или иным глобальным влиянием. Школьники, студенты, а также аспиранты лингвистических специальностей, анализируя примеры англицизмов, приводимые в СМИ и других источниках, могут делать выводы о причинах популярности тех или иных заимствований, их социокультурной роли, необходимости или, напротив, неуместности замены русских эквивалентов (Лисицына, 2014). Такой анализ позволяет выработать более осознанный и критический подход к любым языковым инновациям, что особенно важно с точки зрения общественной дискуссии о сохранении чистоты русского языка. Педагог в данном случае выступает в качестве медиатора, который помогает обучающемуся не только распознавать, но и аргументированно оценивать новые лексические тенденции.

Актуальность темы для педагогики объясняется еще и тем, что современный учитель русского языка и литературы, как и преподаватель иностранных языков, должен владеть тонкими методическими приемами, позволяющими успешно интегрировать в образовательный процесс материалы из медиасферы. При этом важно учитывать оптимальную пропорцию, ведь чрезмерное использование иноязычных терминов без отработки их адаптации или перевода может запутать учащихся и помешать формированию системного взгляда на родной язык. Таким образом, обсуждение англицизмов в СМИ входит в сферу педагогических дискуссий, связанных с отработкой методик развития речевых навыков, расширения лексического запаса и приобщения к современным мировым процессам, отраженным в русском языке через призму заимствования.

Материалы и методы исследования

Особенный упор следует делать на то, что медиа, представляющие собой многоаспектные каналы коммуникации, часто становятся для учащихся базовым источником информации о происходящем в мире. Задача учителя или преподавателя при этом – научить критически воспринимать эту информацию, распознавать и правильно интерпретировать заимствованные слова, сопоставлять их с уже известной лексикой и осознавать их функциональную специфику. Педагогический аспект особенно важен в контексте формирования у детей, подростков и молодежи устойчивого интереса к языкам и опоре на собственное лингвокультурное наследие. При грамотном подходе лингвистическая рефлексия, возникающая в ходе изучения англицизмов, может укреплять чувство национальной идентичности и уважения к иностранным культурам одновременно (Зимовец, 2021).

Отмечается, что в современном образовании необходимо делать акцент на метапредметном подходе, где языковые знания интегрируются с историческими, социологическими, культурологическими и другими аспектами. Англицизмы в медиасфере – идеальная площадка для такого подхода. Анализируя тексты публикаций, школьники и студенты не только постигают тонкости словообразования или стилистики, но и получают возможность обогащать свой кругозор, изучая культурный фон, в рамках которого возникло заимствование. Подобный педагогический инструмент формирует многогранное и системное восприятие материала, вовлекает учащихся в исследовательскую деятельность, помогает им ориентироваться в языковых процессах, протекающих в реальном времени и отражающих глобальные тенденции (Зимовец, 2021).

Таким образом, актуальность исследования англицизмов для педагогики состоит в необходимости конкретизации стратегии обучения и воспитания учащихся, способствующей формированию у них комплексных речевых, лингвистических, межкультурных и аналитических компетенций. Понимание динамики современных заимствований, их роли в медиадискурсе, а также умение интегрировать эти знания в учебно-воспитательный процесс позволяет учителю на практике развивать у учащихся навыки критического отношения к языку, толерантности к культурному многообразию, способности ориентироваться в новейших тенденциях, сохраняя при этом верность традиционным ценностям и лучшим образцам родного языка (Юйпин, 2015).

В итоге, рассмотрение темы англицизмов в медиапространстве является значимым для педагогической науки и практики, поскольку она затрагивает вопросы методического сопровождения изучения как русского, так и иностранных языков, затрагивает аспекты развития коммуникативных компетенций, обеспечивает возможность в полной мере охарактеризовать происходящие изменения в языке. Отсюда и проистекает большой интерес педагогического сообщества к данной проблеме, к отражению англицизмов в материалах СМИ и к тому, какое влияние это оказывает на воспитание и обучение подрастающего поколения.

Результаты и обсуждение

В эпоху глобализации, способствующей интенсивному межкультурному взаимодействию, динамика развития языков (прежде всего английского и русского) приобретает особую скорость. Наиболее заметно это проявляется на лексическом уровне, где изменения часто носят спонтанный и непредсказуемый характер.

В результате российские лексикографические издания физически не успевают отражать поток неологизмов, что создает существенные сложности для русскоязычных пользователей английского языка. Особенно остро данная проблема стоит перед коммуникаторами, вынужденными активно функционировать в англоязычной среде – основном пространстве международного общения.

Взаимодействие английского и русского языков представляет собой значимую область лингвистических исследований. Данный феномен не просто демонстрирует процессы межкультурного взаимодействия, но и принимает активное участие в формировании языковой системы современного русского языка, определяя его особенности в различных коммуникативных сферах. Анализ проникновения англицизмов в медиадискурс позволяет не только выявить закономерности языковой эволюции, но и проследить тенденции культурной интеграции и языковой адаптации в контексте усиливающихся глобализационных процессов.

Анализ последних исследований и публикаций по указанной теме показал, что интерес к повышается, о чем свидетельствует значительное количество разнотематических лингвистических исследований. Изучением распространения в русской медиа языке заимствованной английской лексики занимались Л.П. Крысин, М.И. Фомина, А.А. Поликарпова, О.В. Мироненко и др., новейшим заимствованиям-англицизмам посвящены публикации М.А. Романовой, Д.Ж. Зайкиной, Г.Г. Аужановой и др. (Зайкина, 2020; Крысин, 1965; Крысин, 1968; Крысин, 2008; Поликарпова, 2018; Романова, 2023; Фомина, 2001).

Период с конца XX по начало XXI столетия характеризуется беспрецедентным ростом заимствований из иностранных языков. Современная лингвистическая реальность, особенно в медийной сфере, демонстрирует критический уровень пополнения русского языка англицизмами. Это указывает на стремительный и слабо контролируемый процесс интеграции огромного массива иноязычных элементов в систему русского языка, что существенно трансформирует его лексический состав. В 80-90-х гг. XX в. англицизмы и американизмы, согласно данным исследований Д.И. Гинзы и В. С. Горбуновой, составляли около 3/4 от всех новых заимствований в русском языке в целом (Гинза, 2017).

Русский язык является неотъемлемой частью процесса глобализации, поэтому процесс развития лексического состава этого языка интересует ученых, а англицизмы, которые активно используются в русских СМИ, являются новым объектом разноаспектных языковедческих исследований. В этом и заключается актуальность нашей работы.

Целью нашего исследования является семантический анализ лексических заимствований из английского языка в средствах массовой информации и определение роли, которую они выполняют в лексическом составе русского языка. Для достижения цели предусмотрено выполнение следующих задач: очертить значение понятия «англицизм»; проанализировать взгляды лингвистов относительно функции английских заимствований в лексическом составе русского медиа дискурса; определить семантические и деривационные особенности современных англицизмов в медиа языке; проследить закономерности употребления заимствований в медийном пространстве.

Объектом предлагаемого исследования являются лексические заимствования из английского языка в русском электронном медиа языке, а предметом - лексико-семантические и функциональные особенности таких заимствований.

Динамичные изменения в социальной сфере оказывают прямое воздействие на эволюцию языковой системы. Особый интерес исследователей сегодня вызывает процесс языковой глобализации, главным проявлением которой стало доминирование английского как универсального средства международной коммуникации. Английский является средством международного общения и, по прогнозам ученых, останется таковым еще как минимум полвека. Он является языком ведущих средств массовой информации: крупных теле- и радиокомпаний, всемирной сети «Интернет», многих газет и журналов.

В научных исследованиях термин «англицизм» используется для обозначения заимствованных из английского языка лексем, однако точное определение данному понятию в лингвистике до сих пор отсутствует. В лингвистической литературе термин «англицизм» определяется как слово или оборот речи в каком-либо языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения (Ожегов, 2008). При этом в ряде лексикографических источников проводится разграничение между «иностранскими словами» и «заимствованиями»: первые сохраняют черты исходного языка (фонетические, графические или семантические) и не полностью ассимилируются в речи, тогда как вторые подвергаются полной адаптации (Крысин, 2008).

Заимствование представляет собой лингвистический процесс усвоения иноязычных элементов, при котором слова перенимаются путем воспроизведения их структуры. При этом исходная лексическая единица не исчезает из языка-донора, а становится основой для формирования её адаптированного аналога в принимающем языке. Такой аналог, как правило, трансформируется в соответствии с фонетическими, морфологическими и стилистическими нормами языка-реципиента, благодаря чему органично вливается в речь и воспринимается носителями как естественная часть лексикона, не нуждающаяся в дополнительном толковании.

С учетом приведенных факторов можно определить англицизм как лексическую единицу, заимствованную из английского языка и интегрированную в систему другого языка посредством перевода, калькирования или адаптации к его фонетическим, грамматическим и семантическим нормам. Данное явление возникает в языке-реципиенте по нескольким причинам (Баш, 1989):

1. необходимости номинации новых понятий и явлений, отсутствующих в родной языковой системе;
2. расширении синонимических рядов, позволяющее повысить точность и выразительность речи;
3. использовании в качестве стилистического средства для придания высказыванию особых смысловых или эмоциональных оттенков.

Современные исследования показывают, что англицизмы выполняют в языке комплексную роль: они не просто заполняют лексические пробелы, но и выступают катализатором языковой эволюции, являясь своеобразным зеркалом глобальных культурных процессов. Особенно ярко данная тенденция проявляется в медийном дискурсе. В последнее десятилетие отмечается экспоненциальный рост использования англицизмов в российских цифровых СМИ. Лингвистический анализ показывает их активное проникновение в сферы международной политики и дипломатии, IT-технологий и цифровой трансформации, спортивной терминологии, индустрии развлечений (Исраилова, 2018; Шмидт, 2023).

Ключевыми факторами такой популярности выступают повышенная коммуникативная эффективность, лаконичность выражения, глобальная узнаваемость терминов. Медиадискурс онлайн-газет и журналов охватывает массу популярных текстов, которые отражают социально-политическую, экономическую и другие актуальные проблемы. За этими текстами стоит соответствующий практический опыт носителей языка с их мировоззренческими, психологическими и языковыми особенностями. Основной функцией такого дискурса является передача релевантной информации с целью формирования сознания и пробуждения активности читателя (Малярчук-Прошина, 2020).

Английские заимствования играют важную роль в русских онлайн-СМИ как элементы языка, используемого в этих изданиях. Они рассматриваются как способ модернизации и обновления русского языка. Англицизмы чаще всего встречаются в разделах, связанных с политикой, технологиями, бизнесом и спортом, поскольку именно в этих сферах английский язык традиционно играет ведущую роль. Их проникновение в русскую речь обусловлено как внутренними языковыми факторами, так и внешними социокультурными влияниями. Нередко заимствованные слова заполняют лексические лакуны, обозначая новые реалии, понятия и тенденции, для которых в русском языке пока нет точных эквивалентов (Малярчук-Прошина, 2020; Шмидт, 2023).

С учетом изложенного можно отметить, что заимствования из английской лексики широко применяются в языке СМИ и встречаются в публикациях самой разной тематики. В современной журналистике англицизмы нередко служат для обозначения новых явлений, не имеющих аналогов в русском языке, а также заменяют устаревшие или громоздкие формулировки более лаконичными и актуальными вариантами. Особенно ярко эта тенденция проявляется в медиатекстах, посвященных информационным технологиям, телекоммуникациям и рекламе, где повсеместно встречаются такие заимствования, как смартфон, имейл, аккаунт, логин, плагин, веб, спам, нетворк, бот, подкаст, копия, копирайтер, слоган, биг-борд, секьюрити, стюарт, хэштег, стим, клик, блок, хак, хакер, киберпространство, киберспортсмен, грейдер, файл, диспетчер, браузер, дисплей, курсор, радар, файл, чат, селфи, которые широко используются для описания новых понятий и тенденций (Лисицна, 2014; Хорольцева, 2014).

«Председатель Правительства РФ и Глава Чеченской Республики сделали селфи по завершении заседания правительственной комиссии по развитию СКФО» («Вести ЧР», 26.02.18); «В Министерстве транспорта и связи цифрового развития ЧР рассказали о том, что аккаунты россиян на «Госуслугах» предложили заблокировать.» («Вести ЧР», 29.04.2025); «В рамках реализации задач по защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, и обеспечения пожарной безопасности для повышения культуры безопасности населения МЧС России разработан цикл мультимедиа продукции, включающей графические файлы, видео и аудиоматериалы.» («Вести ЧР», 02.04.24); «Подводя итоги турнира, организаторы отметили высокий уровень подготовки участников и активность зрителей. Эта инициатива не только способствовала развитию киберспорта, но и укрепила единство и командный дух среди молодежи» («Вести ЧР», 22.12.2024); «Клуб любителей понеделньников» – новый подкаст профориентационного проекта «Билет в будущее» для всех, кому предстоит принять решение о выборе или смене профессии.» («Вести ЧР», 19.09.2023).

В области моды такие англицизмы, как оверсайз, маст хэв, бренд, шопинг, кэжуал, стайл, гриндерсы, худи, свитшот, френч, тренч, топ, кардиган, смокинг широко используются для описания современных тенденций и стилей моды: « Вместе с бренд-амбассадором банка – «Шефом всея Руси» Константином Ивлевым – РСХБ проводит всероссийский кастинг среди рестораторов, чтобы найти самые аутентичные, самобытные и перспективные гастрономические проекты страны» («Вести ЧР», 15.05.2025); 27 марта 2023 года в преддверии Недели детской и юношеской книги, которая традиционно отмечается в дни школьных весенних каникул, сотрудники Алхан-Калинской модельной библиотеки Грозненского муниципального района провели библиотечный шопинг «Книжный дресс-код» для читателей – учащихся 8-11 классов СОШ с. Алхан-Юрт» («Вести ЧР», 27.03.2023).

В последние десятилетия приобрела популярность сфера косметологии и ухода, активно освещаемая СМИ: лифтинг, ботокс, скраб, пилинг и др. «На средства социального контракта Татьяна приобрела аппарат прессотерапии, оборудование для RF-лифтинга, расходные материалы и другое необходимое оборудование для работы студии красоты» («Вести ЧР», 22.07.2024). «Не бывает кремов, сравнимых по действию с ботоксом, рестилайном и прочими инъекционными препаратами» («Вести ЧР», 19.08.2016). «Ассортимент Monkey включает 17 наименований продуктов: кремы, шампуни, скрабы, бальзамы, лосьоны и так далее» («Вести ЧР», 21.06.2024). «Надо всегда помнить, что даже специалист со средним медицинским образованием, прошедший обучение чистке лица, маскам, пилингу считается всего лишь косметиком-эстетистом и не имеет права делать инъекции, и в его обязанности входит лишь внешний уход» («Вести ЧР», 21.02.2022).

В сфере спорта такие англицизмы, как коуч, тренер, сет, тайм-аут, корнер, корт, овертайм, фол, фан, плейоф, сейв, кроссфит, воркаут, боди, квотербек, спарринг, хет-трик, буллит, блок-шот, тайм, спарринг, лайт-контакт, клинг широко используются для описания спортивных мероприятий и тенденций в фитнесе и профессиональном спорте. Наиболее популярными в медийных статьях этого направления являются лексические заимствования, обозначающие названия спортивных игр и новых видов спорта: серфинг, фитнес, пауэрлифтинг, боулинг, кикбоксинг, бодибилдинг, кайтсерфинг, дайвинг, реслинг, армреслинг, фристайл, рафтинг, керлинг, хафпайп, банджо-джампинг, стритбол, пейнтбол, троллей, волейбол, сквош, софтбол, паркур, воркаут и т. д. Учитывая это, увеличилось и количество англицизмов на обозначение названий спортсменов и, соответственно, спортивных орудий: серфер, дайвер, бодибилдер, скейтбордист, волейболист, армлестлер, питчер, пауэрлифтер; скейт, борд для серфинга, скейтборд, орбитрек и др (Лисицина, 2014; Зимовец, 2021).

«Лига чемпионов: определились все участники плейоф» («ТОН», 14.12.2023); «Вратарь Расул Умаев сделал решающий сейв, который в итоге повлиял на исход матча» («Вести ЧР», 17.11.2024); «Жительница города Заринска открыла фитнес-клуб благодаря социальному контракту» («Вести ЧР», 02.07.2024); «Если честно, меня впечатлил не хет-трик, а его взаимодействие и попадание в игру» («Вести ЧР», 01.02.2024); «Даниил выполняет большой объем работы и обладает необходимыми для опорного хавбека индивидуальными качествами» («Вести ЧР», 01.02.2024); «Игры у нас пройдут в течение трех игровых дней: 31 января ребята играют по тайму, а потом в течение двух дней разные составы проводят два матча по 90 минут без замен и еще пару спаррингов в других днях также» («Вести ЧР», 01.02.2024); «К примеру, я недавно попросил дорогую аппаратуру для биоимпеданса, которой у нас раньше не было, – получили и пользуемся ею» («Вести ЧР», 01.02.2024).

В статьях онлайн-изданий отрасли популярной культуры можно встретить такие англицизмы, как фикшен, нонфикшен, стенд-ап, франшиза, приквел, сиквел, триллер, хорор, фан, фан-арт, андеграунд, шоу, шоубизнес, шоураннер, памфлет, панк, тент, блокбастер, рейв-культура, памфлет, чил-аут, которые широко используются для описания культурных явлений, связанных с фильмами, телешоу, видеоиграми и комиксами. «На площадке «Нон-фикшн» приняли участие 112 ведущих издательств, выпускающих публицистическую, учебную, научную и научно-популярную литературу» («Вести ЧР», 28.07.2018); «Сама студия в этом году станет интерактивной: благодаря современным технологиям любой желающий сможет перенестись в виртуальную реальность и сделать необычные фото, а журналисты – записать стенд-ап на фоне коллайдера, лаборатории будущего или огромного микроскопа», — рассказала генеральный директор АНО «Национальные приоритеты» София Малявина» («Вести ЧР», 28.11.2023); «Новый сервис по подбору и покупке проверенных франшиз стал доступен на Цифровой платформе МСП.РФ» («Вести ЧР», 11.03.2023); «Неравнодушные к музыке люди сравнительно недавно скооперировались в рок-группу под названием «Андеграунд» и представили на выставке музыкальные композиции зарубежной музыки и национальных мотивов» («Вести ЧР», 14.07.2016).

В публикациях на тему музыки часто употребляемыми являются такие англицизмы, как ремикс, саундтрек, клип, клипмейкер, римейк, трек, ди-джей, которые широко используются для описания практик и техник музыкального производства. «В центральной мечети города Грозного «Сердце Чечни» началась запись клипа на нашид «Ар-Рохьман» (в переводе с арабского – «Милостивый»)» («Вести ЧР», 23.04.2012). Напомним, что Дельфийские игры – это комплексные соревнования молодых деятелей искусства, проводящиеся по 47 народным, классическим и современным номинациям. В том числе музыкальные инструменты, пение, танцы, театр, цирк, ди-джей так далее» («Вести ЧР», 23.04.2012).

Последние годы русский современный язык пополняется англицизмами, активно используемыми в социальных сетях. Это, в свою очередь, связано с активным развитием блогеринга, популярностью и удобством приложений для просмотра актуальных новостей в мире. Благодаря этому медиаязык (и современный русский язык в частности) обогатился английскими заимствованиями, большинство из которых имеют русский аналог, который употребляется значительно реже: скриншот – снимок экрана, рилс – короткое видео, сторис, пост – пост, скринкаст – запись экрана, селфи – самоснимок, гаджет – устройство, аккаунт – аккаунт, лайк – облюбайка, челлендж – вызов, дедлайн – конечный срок, рилс – короткое видео и т.п. «На "Уроке цифры" школьникам предстоит узнать, как работать с нейросетями, а

это, на мой взгляд, универсальный скилл любого специалиста и основа в мире ИИ», – сказала директор направления «Кадры для цифровой экономики» АНО «Цифровая экономика» Юлия Горячкина» («Вести ЧР», 23.09.2024). «Тьютором, готовящем учеников к олимпиаде по биологии и экологии, является учитель МБОУ СОШ №18 Дикаева Таисия Ярогиевна – эксперт по проверке ЕГЭ, руководитель методического объединения учителей биологии и химии города Грозного» («Вести ЧР», 30.11.2024). «Материалы веб-сайтов – кодированные скриншоты в формате JPEG; в архивированных файлах, прикрепленных к заявке, или в виде ссылок» («Вести ЧР», 07.12.2023). «В рамках национального проекта «Молодежь и дети» в всех школах Курчалоевского района прошла масштабная акция, приуроченная ко Всемирному дню выключенных гаджетов» («Вести ЧР», 30.04.2025).

Популярными в медиа стали англицизмы типа фейк, хайлайт, блэкаут, ленд-лиз, хейт, топ и тому подобное. «Заместитель Председателя Правительства Чеченской Республики Айшат Кадырова предупредила своих подписчиков о фейковой странице в Telegram» («Вести ЧР», 21.01.2025). «Президент США Байден подписал закон о ленд-лизе для Украины на миллиарды долларов» («Вести ЧР», 06.06.2022). Распространенными в статьях онлайн-изданий являются заимствованные лексемы, касающиеся военных предметов, явлений и действий: хаймарс (аббрев. HIMARS – High Mobility Artillery Rocket System), стингер (stinger), атакамс (аббрев. ATACMS – Army TACtical Missile System), Джавелин (javelin), байрактар (bayraktar), дрон (дрон), танк (танк) и др. «30 декабря 2022 г. на Лисичанском направлении в г. Соледаре героически погиб, попав под обстрел ракетного удара из системы Хаймарс» («Вести ЧР», 28.02.2024). «Мастер-класс по сборке дронов в МБУ ДО ЦДТТ Аргуна: шаг в будущее технологий» («Вести ЧР», 27.04.2024).

Значительное количество современных английских заимствований, имеющих в русском медиа языке, имеют русские аналоги, которые могут обозначаться одним словом или словосочетанием (Лисицина, 2014; Низиков, 2016; Шмидт, 2023). Приведем несколько примеров: лексема дедлайн (крайний срок) имеет такое же значение, как и лексема конец; хендмейд – то же, что и ручная работа; диджитал – цифровой; фактчекинг – то же, что проверка фактов; лайфхак – то же, что и совет или хитрость; скил – навык, тьютор – наставник, коуч – учитель и др. «Причины профессионального выгорания часто связаны с высокими рабочими нагрузками, несправедливым обращением со стороны начальства и других коллег, постоянными «горящими» дедлайнами, путаницей в рабочих обязанностях» («Вести ЧР», 03.05.2024). «"Диалог Регионы" – это закрытое образовательное пространство, в котором специалисты компании "Диалог Регионы", региональные эксперты, спикеры ВЭБ.РФ, НИУ ВШЭ, Ozon и других крупных организаций делятся лучшими практиками в сфере госдиджитал» («Вести ЧР», 28.08.2024).

При этом чрезмерное увлечение чужими словами приводит к нехватке усилий обслуживать насущные потребности языка, в поисках русского аналога снижается потенциал русского языка. В частности, существуют заимствованные слова, которые испытали лучшее функционирование в медиа дискурсе, чем русские вновь созданные аналоги: слово ньюзрум (англ. newsroom), что указывает на помещение, в котором журналисты вместе с другими сотрудниками СМИ собирают и обрабатывают информацию, закрепилось значительно прочнее, чем русское сочетание «отдел новостей»: «В период проведения Петербургского международного экономического форума на объединенном стенде Минкавказа России, АО «КСК» и АО «КРСК» работает ньюсрум, в котором будущие резиденты также дадут свои комментарии» («Вести ЧР», 02.06.2017).

Англицизмы могут использоваться для, чтобы подчеркнуть важность или эмоциональную значимость определенной информации (Крысин, 1968). Например, слово «wow» может использоваться для выражения удивления или восторга. Новейшие англицизмы, активно используемые в медиадискурсе, представляют неоднозначное явление, ведь кроме вопроса целесообразности или нецелесообразности их употребления в средствах массовой информации возникают также противоречивые моменты относительно правописания таких лексем: флешмоб (флеш-моб), бодиарт (боди-арт), хендмейд (хенд-мейд), хоррор (горор), сторис (сторис), ньюзрум (ньюз-рум) и др. Следует отметить, что написание заимствований не является стабильным, поскольку в одних и тех же текстах

или изданиях встречаются заимствования, написанные в разных вариантах (Хорольцева, 204; Лисицина, 2014; Зимовец, 2021).

В научной и общественной среде существуют неоднозначные мнения относительно активного употребления иностранной лексики, преимущественно англицизмов, которые занимают ведущее место среди языковых заимствований. Исследователи, такие как Д. С. Шмидт, А. В. Ланских, Л. Ю. Исраилова, У. О. Малярчук-Прошина и др. указывают в своих работах на засоренность русского языка иноязычными словами и немотивированности их использования (Шмидт, 2023; Ланских, 2015; Исраилова, 2018; Малярчук-Прошина, 2020).

Заключение

В современном русском медиапространстве отмечается активное проникновение англицизмов. Данная тенденция обусловлена процессами глобализации, усиливающими межкультурные и межъязыковые контакты. Как следствие, английский язык в роли глобального средства коммуникации приобретает все большее влияние, что способствует частому использованию заимствованных англоязычных элементов в речи. Большинство англицизмов проникает в русский язык через сферы информационных технологий, спортивной лексики, индустрии моды, политического дискурса и военной терминологии. Подобная тенденция объясняется активным появлением в этих областях новых концепций и явлений, для которых зачастую отсутствуют точные языковые эквиваленты в русском языке.

В современную эпоху проникновение заимствований в медиапространство представляется естественным процессом. Тем не менее, бессистемное употребление иноязычной лексики способно постепенно размывать языковую идентичность. Особую проблему вызывает необдуманное копирование иностранных выражений в цифровых и печатных СМИ, зачастую осуществляемое без должного учёта культурных особенностей и смысловых нюансов исходного языка. В условиях глобализации, несмотря на сближение культур, сохраняются языковые и социокультурные барьеры, требующие особого внимания. Данный факт свидетельствует о недостаточной разработанности вопросов интеграции иноязычной лексики в принимающую языковую систему. Особый исследовательский интерес представляет отсутствие адекватных русскоязычных соответствий для ряда англоязычных терминов, что открывает перспективы для новых лингвистических изысканий.

Проведенное исследование, посвященное выявлению факторов употребления англицизмов в современной российской медиасфере, способно найти широкое применение в педагогической практике, поскольку тесно связано с вопросами совершенствования методики преподавания языков, развитию функциональной грамотности учащихся и формированию их готовности к межкультурному взаимодействию. Язык, находящийся на пересечении культурных и социальных процессов, отражает мировоззрение того или иного социума, поэтому педагог, обладающий пониманием закономерностей появления в нем заимствований, сможет более системно и целенаправленно преодолевать языковые барьеры в учебном процессе (Юйпин, 2015).

Применительно к педагогике результаты подобных исследований актуализируют проблему развития языковой и коммуникативной компетентности посредством конкретных примеров англицизмов. Учитель может использовать полученные данные для организации уроков, где специальный акцент делается на сопоставление английских заимствований и русских эквивалентов, на совместный анализ с учащимися причин выбора того или иного слова в медиатекстах, на обсуждение культурных и исторических предпосылок появления данных заимствований. Это обогащает словарный запас подростков и студентов, приобщает их к многообразию социокультурных парадигм, а также обеспечивает формирование развитой речевой компетенции.

Немаловажно и то, что работа с англицизмами стимулирует у обучающихся развитие критического мышления: они учатся распознавать контекст, из которого происходит заимствование, выявлять стилистические причины выбора того или иного слова, задаваться вопросом уместности или чрезмерности подобных заимствований в родном языке. В результате у них повышается социально-коммуникативная гибкость, умение анализировать дискурс, понимать авторскую установку, определять связность и стилистическую согласованность текста. Такие навыки оказываются существенными не

только в рамках уроков русского языка, литературы или лингвистики, но и на занятиях по истории, обществознанию либо иностранным языкам, где культурная составляющая также выходит на первый план.

Педагогическим следствием изучения англицизмов в СМИ становится и стимулирование общекультурных компетенций: учащиеся осознают, что язык является отражением динамичного глобального контекста, а значит, расширяют свои представления об образе жизни, менталитете и ценностях носителей английского языка. Этот момент важен для формирования межкультурной чувствительности, позволяющей подросткам легче понимать представителей иных сообществ, проявлять терпимость и уважение к иным традициям. Кроме того, анализ заимствованной лексики привлекает внимание к эволюции языковых норм, побуждает интерес к истории слов, что невозможно без ознакомления с культурными корнями, общественными факторами и другими знаниями из смежных областей, таких как культурология, страноведение, этнология (Магомадова, 2023).

В методическом плане полученные в ходе исследования выводы могут положить начало корректировке существующих учебных программ и методических рекомендаций. Например, педагогам целесообразно уделять больше времени на занятиях русским языком и литературой вопросам языкового анализа медиатекстов: обращать внимание старшеклассников на смешанные (билингвальные) формы лексики, изменяющиеся нормы русского языка, феномен калькирования и другие аспекты. Формата отдельных мини-исследований, выполненных учащимися под руководством учителя, позволит им погрузиться в эмпирический материал, собрав реальную доказательную базу тех или иных тенденций в школьной газете, в социальных сетях или на интернет-порталах новостей, доступных молодежи. Аналогично и на занятиях по иностранным языкам есть возможность более тесно увязать процесс овладения английской речью с их русским словарем, раскрывая механизм адаптации отдельных англизмов в речи, показывая учащимся универсальный процесс языкового обмена.

В целом, можно говорить о том, что проведенное исследование помогает педагогу расширить представления об интеграции лингвистических данных в образовательный процесс. Тем самым у учащихся будет развиваться несколько видов компетенций. Прежде всего это языковая компетенция, подразумевающая более тонкое владение своеобразием и системой родного языка в сопоставлении с иностранным. Речь здесь о понимании структурных особенностей заимствованных лексем, их Morpho-фонетического и семантического оформления, а также тех изменений, которые они претерпевают под воздействием русского языка.

Список литературы

1. Баш Л.М. Дифференциация термина «заимствование»: хронологический и этимологический аспекты // Вестник Московского университета. 1989. № 9. С. 22-34.
2. Вести Чеченской Республики // vesti095.ru/
3. Гинза Д.И., Горбунова В.С. Английские заимствования в русском языке // Бюллетень науки и практики. 2017. № 4(17). С. 3014-307.
4. Зайкинова Д.Ж., Аужанова Г.Г. Казахизмы и англицизмы в современном русском языке // Юный ученый. 2020. № 4(34). С. 1-4.
5. Зимовец Н.В., Петракова Ю.С. Англицизмы в современном русском языке: влияние заимствований на повышение мотивации к изучению английского языка // Молодой ученый. 2021. № 48(390). С. 532-535.
6. Исраилова Л. Ю. Немотивированное употребление англицизмов и их учет при обучении чеченскому языку // Вестник Академии наук Чеченской Республики. 2018. № 1(38). С. 94-98.
7. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. М.: Наука, 1968. 208 с.
8. Крысин Л.П. К определению терминов «заимствование» и «заимствованное слово» // Развитие лексики современного русского языка. Под ред. Е.А. Земской, Д. Н. Шмелева. М.: Наука, 1965. С. 104-116.
9. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2008. 944 с.

10. Ланских А.В. Заимствования как фактор нарушения ясности речи // Книжное дело: достижения, проблемы, перспективы. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2015. С. 50-53.
11. Ланских А.В. Заимствования как фактор нарушения ясности речи // Книжное дело: достижения, проблемы, перспективы. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2015. С. 50-53.
12. Лисицына С.Г. Заимствование англицизмов в русском языке // Молодой ученый. 2014. № 1(60). С. 674-675.
13. Магомадова Т.Д. Англоязычные заимствования в русском языке: пути их проникновения // Гуманитарные и социальные науки. 2023. № 5. С. 65-71.
- 14.
15. Малярчук-Прошина У.О., Бурлаченко К.А. Иностранные заимствования в научно-технической терминологии // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 58-10. С. 44-50.
16. Низиков А.А., Шерина С.Н. Русская лингвистика. Английские заимствования на новый «русский» лад в молодежном сленге // Юный ученый. 2016. № 4(7). С. 9-14.
17. Новейшие англицизмы в современном русском языке // Молодой ученый. 2017. № 181. С. 234-237.
18. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 53000 слов». Под ред. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. Москва: «Оникс: Мир и Образование», 2008. 1200 с.
19. Поликарпова А.А., Мироненко О.В. Английские заимствования в сфере моды // Юный ученый. 2018. № 2(16). С. 34-37.
20. Романова М.А. Англицизмы в русском языке: а сколько их нужно? // Филологический аспект. 2023. № 04(96). С. 45-52.
21. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология. М.: Высшая школа, 2001. 415 с.
22. Хорольцева В.С. Активные процессы заимствования англицизмов в русском и чешском языках // Филология и лингвистика в современном обществе: мат. II Межд. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 89-91.
23. Шмидт Д.С. Новые заимствования как элементы лексики русского языка: системный аспект // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 494. С. 53-59.
24. Шмидт Д.С. Новые заимствования как элементы лексики русского языка: системный аспект // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 494. С. 53-59.
25. Юйпин Ч. Иноязычные заимствования в современном русском языке // Science for education today. 2015. № 4(26). С. 86-93.

Formation of foreign language lexical competencies based on the analysis of Anglicisms in the media space (based on the material of modern Russian-language electronic media of the Chechen Republic)

Timerlan I. Usmanov

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
timerlanu@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Birlant R. Zakrailova

Senior lecturer of the Russian Language Department
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Zakrailova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 28.04.2025

Accepted 15.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 81.376.3

DOI 10.25726/q1615-1989-5251-t

EDN SSXPCK

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The introduction of this article substantiates the pedagogical relevance of the search for new educational technologies for the formation of foreign language grammatical competence that meet the cognitive characteristics of modern students. Traditional methods turn out to be insufficiently effective in the context of «clip thinking», which requires the introduction of tools that contribute not only to the assimilation of knowledge, but also to the development of universal learning activities. The technology of intelligence maps, which corresponds to the principles of system-activity and constructivist approaches, is considered as such a tool. The research methodology includes a theoretical analysis of scientific literature, methodological modeling and the development of a functional typology of intelligence maps (informational, systematizing, communicative) for teaching English grammar. In the course of the research, specific results were obtained: practical models of intelligence maps for complex grammatical topics such as the tense system, aspects of Simple/Continuous and the «I wish» construction were developed and described. Various formats of working with maps (ready-made, wireframe, self-created) are demonstrated, allowing for a differentiated approach. The discussion of the results highlights that intelligence maps are not just a methodological technique, but an integrated pedagogical technology. Their use contributes to the development of systematic and critical thinking, creativity and, most importantly, metacognitive competencies: planning, self-monitoring and evaluation of learning activities. It is concluded that technology transforms the role of the student, turning him into an active, self-regulating subject of the educational process, which is a key task of modern pedagogy and has interdisciplinary significance.

Keywords

intelligence maps, grammatical competence, visualization of knowledge, methods of teaching English, educational technologies, language teaching, linguodidactics.

References

1. English-language borrowings in Russian // Young scientist. 2018. № 175. pp. 187-190.
2. Bash L.M. Differentiation of the term «borrowing»: chronological and etymological aspects // Moscow University bulletin. 1989. № 9. pp. 22-34.
3. News of the Chechen Republic // vesti095.ru/
4. Ginza D.I., Gorbunova V.S. English borrowings in Russian // Bulletin of science and practice. 2017. № 4(17). pp. 3014-307.
5. Zaikinova D.J., Auzhanova G.G. Kazakhisms and Anglicisms in modern Russian // Young scientist. 2020. № 4(34). pp. 1-4.
6. Zimovets N.V., Petrakova Yu.S. Anglicisms in modern Russian: the influence of borrowings on increasing motivation to learn English // Young scientist. 2021. № 48(390). pp. 532-535.
7. Israilova L.Y. Unmotivated use of Anglicisms and their consideration in teaching the Chechen language // Academy of Sciences of the Chechen Republic bulletin. 2018. № 1(38). pp. 94-98.
8. Krysin L.P. Foreign words in modern Russian. M.: Science, 1968. 208 p.
9. Krysin L.P. On the definition of the terms «borrowing» and «borrowed word» // Development of vocabulary of the modern Russian language. Eds. by E.A. Zemskaya, D. N. Shmelev. M.: Science, 1965. pp. 104-116.

10. Krysin L.P. Explanatory dictionary of foreign words. M.: Eksmo, 2008. 944 p.
11. Lanskikh A.V. Borrowings as a factor of speech clarity disorder // Book business: achievements, problems, prospects. Yekaterinburg: Ural University Publishing House, 2015. pp. 50-53.
12. Lanskikh A.V. Borrowings as a factor of speech clarity disorder // Book business: achievements, problems, prospects. Yekaterinburg: Publishing House of the Ural University, 2015. pp. 50-53.
13. Lisitsyna S.G. Borrowing Anglicisms in the Russian language // Young scientist. 2014. № 1(60). pp. 674-675.
14. Magomadova T.D. English-language borrowings in Russian: ways of their penetration // Humanities and Social Sciences. 2023. No. 5. pp. 65-71.
15. Malyarchuk-Proshina U.O., Burlachenko K.A. Foreign borrowings in scientific and technical terminology // Trends in the development of science and education. 2020. № 58-10. pp. 44-50.
16. Nizikov A.A., Sherina S.N. Russian linguistics. English borrowings in a new «Russian» way in youth slang // Young scientist. 2016. № 4(7). pp. 9-14.
17. The latest Anglicisms in modern Russian // Young scientist. 2017. № 181. pp. 234-237.
18. Ozhegov S. I. Dictionary of the Russian language: 53,000 words. Ed. by L.I. Skvortsov. 24th ed., korr. M.: Onyx: The World and education, 2008. 1200 p.
19. Polikarpova A.A., Mironenko O.V. English borrowings in the field of fashion // Young scientist. 2018. № 2(16). pp. 34-37.
20. Romanova M.A. Anglicisms in the Russian language: how many do you need? // Philological aspect. 2023. № 04(96). pp. 45-52.
21. Fomina M.I. Modern Russian language. Lexicology. M.: Higher School, 2001. 415 p.
22. Khoroltseva V.S. Active processes of borrowing Anglicisms in Russian and Czech languages // Philology and linguistics in modern society: mat. of the II Inter. scien. conf. (February 2014, Moscow). M.: Buki-Vedi, 2014. pp. 89-91.
23. Schmidt D.S. New borrowings as elements of the vocabulary of the Russian language: a systemic aspect // Tomsk State University bulletin. 2023. № 494. pp. 53-59.
24. Schmidt D.S. New borrowings as elements of the vocabulary of the Russian language: a systemic aspect // Tomsk State University bulletin. 2023. № 494. pp. 53-59.
25. Yuping Ch. Foreign language borrowings in modern Russian // Science for education today. 2015. № 4(26). pp. 86-93.

**Креативно-визуальная педагогика: формирование коммуникативной компетенции студентов
вуза на основе технологии комиксов**

Малика Янарсовна Эльжуркаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

Eldzurkaeva@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Диана Нурдиевна Батаева

Ассистент кафедры Английского языка

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Bataeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.03.2025

Принята 29.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 37.01-19

DOI 10.25726/s6823-1909-1025-h

EDN UCBEUU

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В современной образовательной среде традиционные методы обучения диалогической речи на иностранном языке демонстрируют недостаточную эффективность, формируя у студентов ригидные речевые навыки, не готовые к спонтанному общению. Актуальность исследования продиктована необходимостью перехода от репродуктивных методик к конструктивистским, отвечающим когнитивным особенностям «цифрового поколения». Цель работы – экспериментально доказать, что использование технологии создания комиксов, основанное на принципах визуальной педагогики и деятельностного подхода, является эффективным инструментом для комплексного формирования иноязычной коммуникативной компетенции и сопутствующих гибких навыков у студентов вуза. В рамках педагогического эксперимента была сформирована контрольная группа, обучавшаяся по традиционной методике, и экспериментальная группа, активно использовавшая онлайн-платформу StoryboardThat для создания собственных комиксов. Методология исследования включала пред- и пост-тестирование для оценки динамики развития речевых умений (лексика, грамматика, прагматика), а также анкетирование для измерения уровня учебной мотивации и самооценки креативных способностей. Качественный анализ созданных студентами комиксов проводился для оценки глубины усвоения материала и развития навыков сторителлинга. Обсуждение результатов подтверждает, что комикс выступает не просто иллюстрацией, а полноценной педагогической технологией. Визуальный ряд снижает когнитивную нагрузку, а творческий процесс создания сюжета и диалогов переводит студентов из пассивных получателей знаний в активных конструкторов собственного учебного опыта. Данная технология способствует развитию целого спектра компетенций XXI века: коммуникации, коллаборации, креативности и критического мышления. Она формирует учебную автономию и изменяет роль преподавателя на фасилитатора, что соответствует современным трендам в педагогике. Метод

обладает высоким потенциалом для междисциплинарного применения и может быть интегрирован в проектное обучение.

Ключевые слова

комикс, английский язык, StoryboardThat, цифровизация, интернет-ресурс, диалогическая речь.

Введение

Система образования России претерпевает значительные изменения, вызванные определенными предпосылками. Одной из предпосылок можно считать поколение молодых людей, которые растут в период цифровизации, и которые не представляют своей жизни без ежедневного использования мобильных устройств. Их когнитивные способности диктуют необходимость введения современных методов подачи информации: на смену объемным текстам приходят короткие визуальные форматы. В связи с этим, использование комиксов, в частности на занятиях по английскому языку, идеально отвечают этой потребности, повышая мотивацию студентов к обучению и развивая их коммуникативные навыки. Однако простое признание этого факта оставляет за рамками анализа глубокие педагогические механизмы, лежащие в основе эффективности данного метода (Григорьева, 2023).

Проблема заключается не только в необходимости адаптации к «клиповому мышлению» студентов, но и в фундаментальном переосмыслении подходов к формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Традиционные методики, основанные на заучивании диалогов-образцов и выполнении упражнений по аналогии, часто приводят к формированию ригидных, деконтекстуализированных речевых навыков. Студенты могут формально правильно строить фразы, но оказываются беспомощными в условиях спонтанного, живого общения, поскольку у них не развиты компенсаторные, стратегические и социокультурные составляющие коммуникации (Apostolou, 2023).

В этом контексте комикс перестает быть просто иллюстративным материалом и трансформируется в полноценную педагогическую технологию, основанную на принципах конструктивизма и когнитивной психологии. Согласно конструктивистскому подходу, знание не передается от преподавателя к студенту в готовом виде, а активно конструируется самим обучающимся в процессе деятельности. Создание собственного комикса, а не только анализ готового, является ярким примером такой деятельности. Студент выступает в роли автора, сценариста, режиссера и художника, что заставляет его не просто воспроизводить языковой материал, а осмысленно применять его для решения конкретной коммуникативной задачи. Этот процесс активизирует высшие когнитивные функции: планирование, прогнозирование, рефлексия и самокоррекцию.

С точки зрения когнитивной теории, комикс как креолизованный текст, сочетающий вербальный и визуальный компоненты, способствует снижению когнитивной нагрузки. Визуальный ряд (мика персонажей, их жесты, обстановка) предоставляет мощную контекстуальную опору, или «скаффолдинг», который помогает декодировать и усваивать новые лексические единицы и грамматические структуры. Это позволяет студентам работать с более сложным языковым материалом в пределах их зоны ближайшего развития, как ее определял Л.С. Выготский, делая процесс обучения более эффективным и менее стрессовым (Выготский, 2024; Выготский, 2008).

Кроме того, применение комиксов напрямую отвечает целям коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, где во главу угла ставится не знание о языке, а умение им пользоваться. Комикс по своей природе представляет собой застывшую модель коммуникативного акта. Реплики в «пузырях» не существуют в вакууме; они привязаны к конкретным персонажам, ситуации, их эмоциональному состоянию и целям общения. Работа с таким материалом учит студентов не только тому, что сказать, но и как, когда и почему это уместно. Это способствует развитию социолингвистической компетенции – способности выбирать языковые средства в соответствии с социальным контекстом. Более того, мотивационный аспект выходит далеко за рамки простого развлечения. Использование комиксов и цифровых инструментов для их создания задействует внутреннюю мотивацию обучающихся, апеллируя к их творческому потенциалу и стремлению к

самовыражению. Возможность создать собственный уникальный продукт, которым можно поделиться, является мощным стимулом, который превосходит традиционную внешнюю мотивацию, основанную на оценках.

Наконец, в современном образовательном пространстве, ориентированном на формирование так называемых «гибких навыков» (soft skills) или компетенций XXI века, технология комиксов выступает как комплексный инструмент их развития. В процессе создания диалога и визуального ряда студенты развивают креативность (придумывание сюжета и персонажей), критическое мышление (анализ соответствия текста и изображения, оценка уместности реплик), навыки коллаборации (при работе в группах) и, безусловно, коммуникацию. Таким образом, актуальность исследования определяется не только соответствием трендам цифровизации, но и глубоким педагогическим потенциалом комиксов как технологии, способной обеспечить комплексное развитие личности обучающегося и формирование у него целостной, многокомпонентной иноязычной коммуникативной компетенции, готовой к применению в реальных жизненных ситуациях.

Цель исследования – рассмотреть применение комиксов в обучении диалогической речи на английском языке, включая анализ интернет-ресурсов для их создания, оценку преимуществ/недостатков и разработку соответствующих учебных заданий.

Задачи исследования:

- изучить научные труды по методике обучения диалогической речи и использованию комиксов в педагогике (отечественные и зарубежные исследования);
- определить комплекс речевых, интеллектуальных и компенсаторных умений, необходимых для ведения диалога;
- проанализировать онлайн-инструменты для создания комиксов (на примере StoryboardThat) и их дидактический потенциал;
- выявить преимущества и ограничения использования комиксов.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предложено использовать комиксы для обучения диалогической речи и определены конкретные задачи для формирования речевых навыков на таких занятиях.

Материалы и методы исследования

В работе проведен анализ отечественных и зарубежных исследований. Содержание диалогической речи, методика ее обучения и развитие соответствующих компетенций освещаются в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. К наиболее значимым трудам в этой области относятся исследования О.В. Агаевой (Агаева, 2011), Е.В. Пахомовой (Пахомова, 2020), В.Л. Скалкина (Скалкин, 1989), Р.А. Aleixo, D. Matkin, L. Kilby (Aleixo, 2020). Использование комиксов в обучении английскому языку и другим дисциплинам становится эффективным инструментом для преподавателя, поэтому много содержательных и интересных научных исследований реализуется в образовательном процессе в последнее время. Исследователи Ю. В. Булдакова и Д. А. Шишкин рассматривают комикс как феномен массовой культуры, уделяя внимание его популяризации в России через издательства, специализированные журналы, онлайн-обзоры, посвященные комиксам (Булдакова, 2020).

В свою очередь Н.Э. Куликова рассматривает комикс как новый вид искусства и уникальной формы повествования. Автор отмечает, что комиксы стали неотъемлемой частью массовой культуры и оказывают влияние и на другие сферы искусства, в частности многие фильмы, в том числе и мультипликационные, были сняты на основе комиксов; литературные произведения довольно часто преобразуют в формат комикса, в результате чего они становятся востребованными новыми группами потребителей; комиксы оказали существенное влияние на рекламу и телевидение (Куликова, 2019).

Григорьева Н.Ю. в своей статье рассматривает креолизированные тексты, к которым она относит и комиксы, как средство формирования ценностных ориентаций подростков (Григорьева, 2013). А.М. Рунеева уделяет большое внимание использованию аутентичных и визуально привлекательных материалов, которые способствуют повышению мотивации учащихся и развитию их коммуникативных

навыков. Одним из таких средств по мнению автора являются комиксы, которые сочетают в себе текстовую и визуальную информацию, что делает их эффективным инструментом для развития умений диалогической речи (Рунеева, 2025).

Эффективность создания цифровых комиксов на уроках информатики и их вклад в успешное обучение исследованы зарубежными учеными D. Apostolou и G. Linardato (Apostolou, 2023). Другие исследователи – P.A. Aleixo, D. Matkin и L. Kilby – провели опрос учителей об их опыте применения комиксов в образовательном процессе и проанализировали полученные ответы. Результаты показали, что комиксы воспринимались преимущественно как развлекательный инструмент, лишенный учебной значимости. Их основная полезность в обучении усматривалась лишь в оказании помощи учащимся, требующим дополнительной поддержки. При этом исследователи отметили, что педагогический потенциал комиксов оставался нереализованным (Aleixo, 2020).

Результаты и обсуждение

Обучение диалогической речи является сложным и многоэтапным процессом, требующим последовательного освоения: отработка диалогических единств через специальные упражнения, построение микродиалогов, создание собственных развернутых диалогов. Соответственно для каждой личности этот процесс будет проходить по-разному, в зависимости от индивидуально-возрастных особенностей, развития внимания и наличия мотивов для усвоения английского языка.

Обучение диалогической речи невозможно без формирования у студентов речевых, учебных, интеллектуальных, организационных и компенсационных умений, что предусматривает возможность начинать разговор, поддерживать его и заканчивать, при этом использовать соответствующую интонацию, жесты, мимику, мочь переключаться с одной темы разговора на другую; способность спрогнозировать возможную реплику собеседника, систематизировать и оценить полученную во время разговора информацию и соответственно на нее отреагировать; умение пользоваться различными информационно-коммуникационными технологиями и опорами; способность быстро реагировать на фразы собеседника и обеспечить обратную связь; возможность находить пути решения сложных ситуаций, возникших во время диалога.

Для эффективного обучения диалогической речи необходимо развитие у студентов комплекса умений: речевых, учебных, интеллектуальных, организационных и компенсаторных. Это включает способность инициировать, поддерживать и завершать беседу, используя адекватные невербальные средства (интонация, жесты, мимика). Кроме того, студенты должны обладать навыками прогнозирования реплик собеседника, систематизации и оценивания полученной информации, чтобы адекватно на нее реагировать.

В основе комикса лежит изображение, с помощью которого описывается какая-то история с добавлением диалогов и описания событий. Последовательность этих изображений создает определенное повествование. Тексты на этих изображениях чаще всего помещаются в филатерии-облака или словесные пузыри, которые передают речь или мысли героев комикса.

Комиксы обладают значительными преимуществами в обучении. Они емко и динамично представляют информацию, облегчая ее усвоение через визуальные каналы. Поэтапная работа с комиксом (обсуждение фрагментов по 2-3 панели, анализ лексико-грамматических аспектов, прогнозирование дальнейших событий) не только углубляет понимание учебного материала, но и стимулирует познавательный процесс и желание не только углубляет понимание, но и стимулирует у студентов познавательный интерес и желание к дальнейшему чтению (Григорьева, 2023).

Еще одно преимущество комиксов заключается в краткости и точности изложения, позволяющего применять несложную лексику и фразы, что, в свою очередь, повышает удобочитаемость и способствует быстрому запоминанию учебного материала. Работа над комиксом поддерживает активность студентов, поскольку они выполняют целевые задания, направленные на совершенствование навыков чтения, устной речи, письма и аудирования. Чтение и анализ англоязычных комиксов развивает у студентов навыки общения на иностранном языке, а их создание позволяет осваивать различные интернет-ресурсы и мобильные технологии (смартфоны, планшеты, компьютеры, приложения).

Рассмотрим создание комиксов с помощью онлайн-инструментов на примере сервиса StoryboardThat (<https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>). Данный ресурс предоставляет студентам широкий спектр возможностей: выбор фона, настройку персонажей, подбор речевых пузырей различных форм. Функционал работы с текстом включает выбор шрифта, размера и цвета (рис. 1).

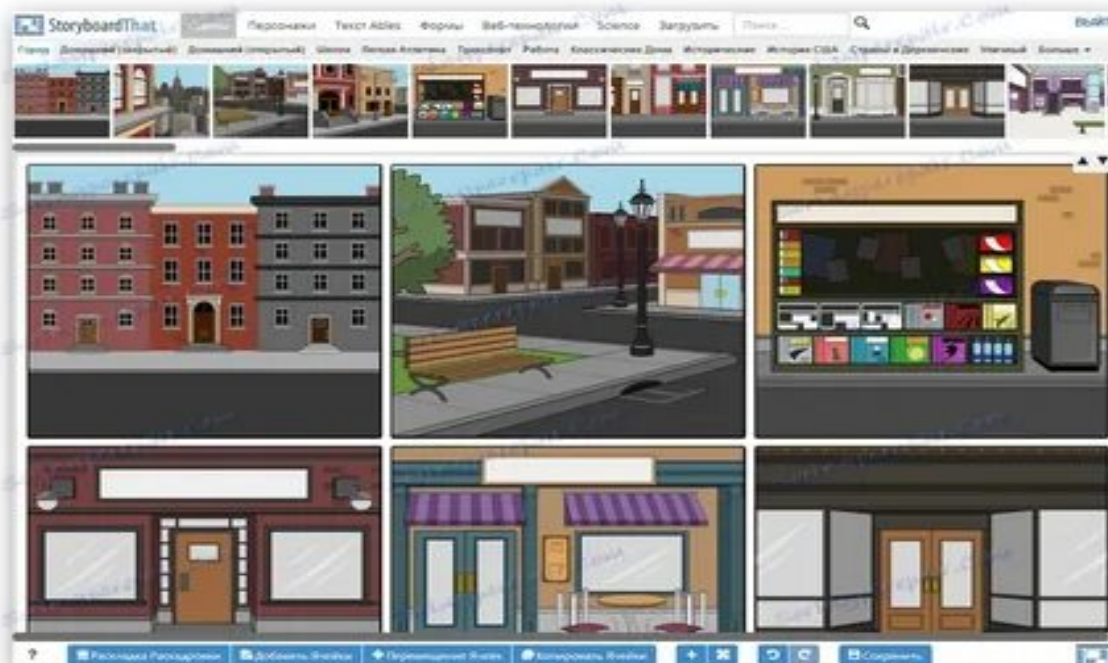


Рисунок 1. Меню ресурса для создания комикса

Сайт дает пользователям возможности для экспериментов с образами героев – представителями разных эпох и профессий, монстрами, мифами, животными и тенями. Студенты, работающие с сайтом, могут менять их позы (сидя, стоя, в диалоге), внешность (включая цвет волос, кожи, одежды) и передавать различные эмоции (рис. 2).

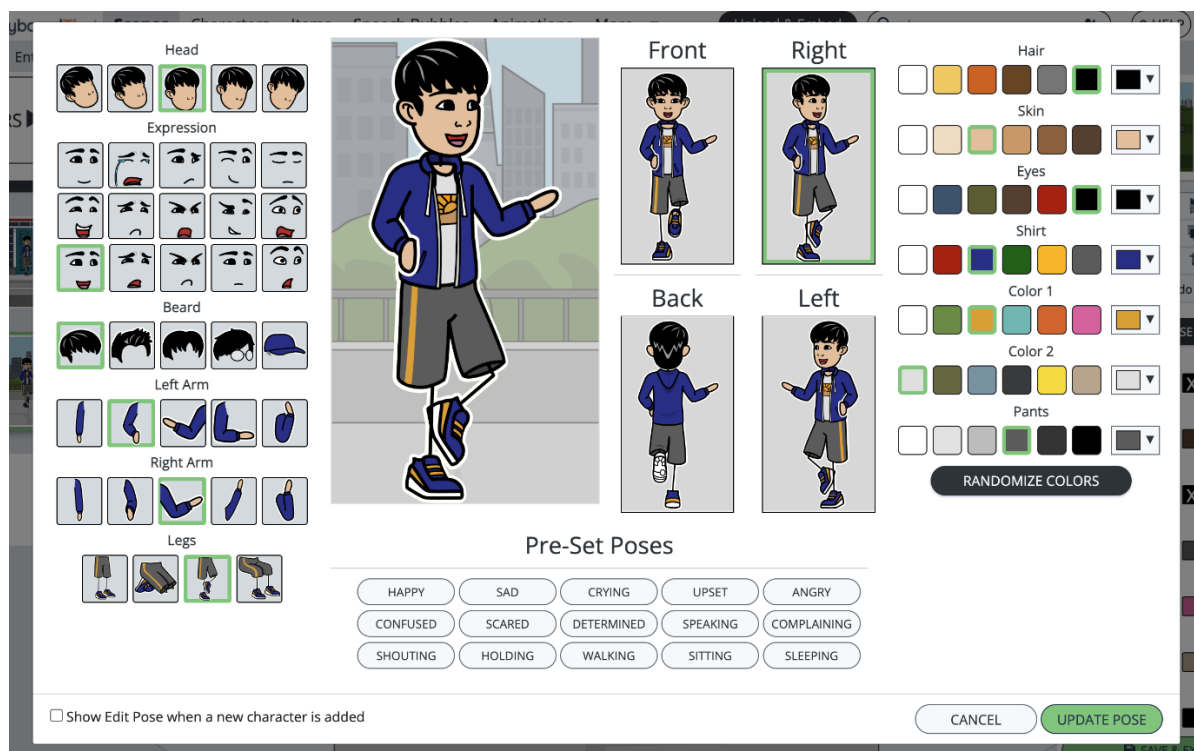


Рисунок 2. Создание образа героя комикса

Обучение навыкам диалогической речи невозможно без обучения лексике и грамматике. Изучение лексического материала с помощью комиксов может быть интересным и эффективным, если предложить студентам выполнить определенные задачи. Прежде всего, следует найти или создать комикс по определенной теме, который студенты должны выучить. На базе этого комикса можно создать задание, при выполнении которого студенты должны заполнить пробелы словами или выражениями для запоминания (рис. 3). Перед выполнением задания студентам предоставляется подсказка, например, к какой части речи может относиться слово, или можно написать первые буквы слова, которое нужно вставить.



Рисунок 3. Задание с использованием комикса для заполнения пробелов

Формирование речевых навыков можно осуществлять уже с помощью диалога. Студентам предлагается сначала выполнить определенные задания: раздать изображения с комиксами без реплик главных героев, а студенты должны догадаться, о чем предстоящий разговор, где он будет происходить, кто будет главным героем. После общего обсуждения, студентам раздаются те же изображения, но уже с определенными репликами главных героев. В задачу студентов входит дополнение диалога недостающими репликами (рис. 4).



Рисунок 4. Задание на формирование речевых навыков

Во время выполнения этого упражнения студентов можно разделить на группы, чтобы они заполнили пропуски соответствующими фразами. В конце можно послушать все возможные варианты и выбрать лучший.

Еще одним вариантом упражнения может быть выполнение задания на установление правильной последовательности реплик. Студентов можно поделить на команды, чтобы они выстроили реплики в правильной последовательности, соблюдая грамматические правила и правила пунктуации. Во время выполнения задания можно установить еще лимит времени. По завершению выполнения, проверяем полученные варианты ответов и сверяем с оригиналом комикса (Issa, 2019).

Заключительным этапом может быть составление собственного диалога, где студенты должны продемонстрировать усвоенный ими лексический и грамматический материал и собственные речевые умения.

В завершение отметим, что в настоящее время комиксы стали неотъемлемой частью жизни общества. С развитием информационно-коммуникационных технологий, появилась возможность не только использовать комиксы в образовательном процессе, но и создавать их. Комиксы стали эффективным инструментом преподавателя, с помощью которого можно развивать умения и формировать навыки иноязычного общения студентов. Выполнение заданий на основе комиксов при изучении английского языка, позволяет развивать связную иноязычную диалогическую речь, расширять словарный запас студентов, улучшать их фонетические, лексические и грамматические навыки, анализировать прочитанный материал и выделять главное, демонстрировать свою креативность, нестандартное и творческое мышление, повышать мотивацию к обучению.

Результаты исследования подтвердили гипотезу, что обучение диалогической речи значительно эффективнее, когда используются комиксы в качестве вербально-изобразительных опор. Студенты понимают важность умения общаться с другими людьми, которое лучше всего реализуется при составлении диалога. Именно занятие превращается в вид деятельности, где они могут продемонстрировать все свои умения и навыки, как в построении собственного высказывания, так и применении современных технологий.

Наконец, данная технология способствует развитию метакогнитивных навыков и учебной автономии. В процессе работы над комиксом студент вынужден рефлексировать над своим учебным процессом: он планирует свою деятельность, ставит промежуточные цели, оценивает адекватность выбранных языковых и визуальных средств, анализирует результат и вносит коррективы. Это учит его учиться, брать на себя ответственность за свое образование и становиться активным субъектом, а не

пассивным объектом педагогического воздействия. Роль преподавателя при этом также трансформируется: из транслятора знаний он превращается в фасилитатора, консультанта и модератора творческого процесса, который направляет и поддерживает студентов, создавая благоприятную и психологически комфортную образовательную среду.

Заключение

Проведенное исследование доказывает, что технология использования комиксов является не просто вспомогательным или развлекательным элементом, а представляет собой целостную педагогическую систему, способную решать комплексные образовательные задачи. Ее применение выходит за рамки узкоспециализированной методики преподавания английского языка и имеет значительные перспективы в общей педагогике. Данный подход может быть успешно адаптирован для преподавания других гуманитарных дисциплин, например, истории (создание комиксов о ключевых событиях), литературы (визуализация сцен из произведений), обществознания (иллюстрация социальных ситуаций и конфликтов) и даже в естественнонаучном цикле для объяснения сложных процессов и явлений. В основе этой универсальности лежит опора на фундаментальные принципы обучения: наглядность, деятельностный подход, развитие критического и творческого мышления.

Использование комиксов в образовательном процессе способствует формированию целого спектра универсальных учебных действий и ключевых компетенций. Во-первых, развивается коммуникативная компетенция в ее самом широком понимании: не только лингвистическая (словарный запас, грамматика), но и социолингвистическая (умение выбирать стиль речи в зависимости от ситуации), дискурсивная (умение выстраивать логичный и связный диалог) и стратегическая (умение преодолевать коммуникативные трудности, используя невербальные опоры). Во-вторых, активно формируется креативная компетенция. Студент, создавая комикс, проходит все этапы творческого процесса: от генерации идеи и разработки сюжета до его визуального и вербального воплощения. Это развивает воображение, нестандартное мышление и способность находить оригинальные решения. В-третьих, неотъемлемой частью работы становится развитие цифровой компетенции. Использование онлайн-конструкторов, таких как StoryboardThat, учит студентов ориентироваться в цифровой среде, использовать современные инструменты для создания контента, что является критически важным навыком в XXI веке.

Таким образом, перспективы дальнейшего использования технологии комиксов лежат в плоскости разработки междисциплинарных проектов, новых приемов для их использования в образовательном процессе; в поиске новых интернет-ресурсов и онлайн-инструментов, которые можно использовать для создания комикса с целью обучения английскому языку, а также создания методических рекомендаций для различных предметных областей и интеграции этого подхода в систему проектного обучения, что позволит в полной мере реализовать его мощный педагогический потенциал для воспитания гармонично развитой, творческой и компетентной личности.

Список литературы

1. Aleixo P.A., Matkin D., Kilby L. What do teachers think about the educational role of comic books?: A qualitative analysis // *Studies in comics*. 2020. Vol. 11. Iss. 2. pp. 387-404.
2. Агаева О.В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка // *Актуальные задачи педагогики: мат. I Межд. науч. конф. (декабрь 2011 г., Чита)*. Чита: Молодой ученый, 2011. С. 92-94.
3. Булдакова Ю.В., Шишкин Д.А. Комикс в России: трансмедийный нарратив и издательские стратегии // *Текст. Книга. Книгоиздание*. 2020. № 23. С. 82-96.
4. Григорьева Е.Н., Абрамова А.Г., Леонтьева Л.Е. Обучение диалогической речи с помощью комиксов на занятиях по английскому языку в вузе // *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2023. № 3(120). С. 15-20.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2024. 576 с.

6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ: Астрель, 2008. 670 с.
7. Григорьева Н.Ю. Комикс как креолизованный текст // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2013. № 1. С. 88-91.
8. Куликова Н.Э. Комикс как вид визуального искусства // Огарев-Online. 2019. № 13(134). С. 1-4.
9. Пахомова Е.В. Развитие навыков и умений диалогической речи у младших школьников на основе игровой и проектной технологий в рамках реализации ФГОС // Мастерство педагога: от вопросов к решениям: мат. II Всеросс. науч.-прак. конф. с межд. участ. (30 октября 2020 г., Чебоксары). Под ред. О.Н. Широкова. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2020. С. 72-75.
10. Рунеева А.М. Использование комиксов как средство развития диалогической речи на уроках английского языка // Молодой ученый. 2025. № 24(575). С. 273-275.
11. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка). Киев: Радянська школа, 1989. 158 с.
12. Apostolou D., Linardatos G. Cognitive load approach to digital comics creation: A student-centered learning case // Appl. Sci. 2023. Vol. 13. Iss. 13. pp. 1-19.
13. Storyboard That. Tally Chart Worksheets // storyboardthat.com. 2024.
12. Issa S. Comics in the English Classroom: A Guide to Teaching Comics across English Studies // Journal of graphic novels and comics. 2018. № 9(4). pp. 310-328.

Creative and visual pedagogy: formation of university students' communicative competence based on comic book technology

Malika Ya. Elzhurkaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
Eldzurkaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Diana N. Bataeva

Assistant Professor of the English Language Department
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Bataeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.03.2025

Accepted 29.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 37.01-19

DOI 10.25726/s6823-1909-1025-h

EDN UCBEUU

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In the modern educational environment, traditional methods of teaching dialogical speech in a foreign language demonstrate insufficient effectiveness, forming rigid speech skills among students who are not ready for spontaneous communication. The relevance of the research is dictated by the need to move from reproductive techniques to constructivist ones that meet the cognitive characteristics of the «digital generation». The aim of the work is to experimentally prove that the use of comic book creation technology based on the principles of visual pedagogy and an activity-based approach is an effective tool for the integrated formation of foreign language communicative competence and related flexible skills among university students. As part of the pedagogical experiment, a control group was formed that studied according to the traditional methodology, and an experimental group that actively used the online platform StoryboardThat to create their own comics. The research methodology included pre- and post-testing to assess the dynamics of speech skills development (vocabulary, grammar, pragmatics), as well as questionnaires to measure the level of educational motivation and self-assessment of creative abilities. A qualitative analysis of the comics created by the students was carried out to assess the depth of assimilation of the material and the development of storytelling skills. The discussion of the results confirms that the comic book is not just an illustration, but a full-fledged pedagogical technology. The visual series reduces cognitive load, and the creative process of creating a plot and dialogues transforms students from passive recipients of knowledge into active constructors of their own learning experience. This technology contributes to the development of a whole range of competencies of the 21st century: communication, collaboration, creativity and critical thinking. It forms educational autonomy and changes the role of the teacher to a facilitator, which corresponds to modern trends in pedagogy. The method has a high potential for interdisciplinary application and can be integrated into project-based learning.

Keywords

comics, English, StoryboardThat, digitalization, Internet resource, dialogic speech.

References

1. Aleixo P.A., Matkin D., Kilby L. What do teachers think about the educational role of comic books?: A qualitative analysis // *Studies in comics*. 2020. Vol. 11. Iss. 2. pp. 387-404.
2. Agaeva O.V. Teaching dialogic speech in English lessons // *Actual tasks of pedagogy: mat. of the I Inter. scien. conf.* (December 2011, Chita). Chita: Young scientist, 2011. pp. 92-94.
3. Buldakova Yu.V., Shishkin D.A. Comics in Russia: transmedia narrative and publishing strategies // *Text. Book. Book publishing*. 2020. № 23. pp. 82-96.
4. Grigorieva E.N., Abramova A.G., Leontieva L.E. Teaching dialogical speech using comics in English language classes at a university // *I.Ya. Yakovlev CHSPU bulletin*. 2023. № 3(120). pp. 15-20.
5. Grigorieva N.Y. Comics as a creolized text // *SUSU bulletin. Series: Linguistics*. 2013. № 1. pp. 88-91.
6. Vygotsky L.S. *Thinking and speech*. M.: AST, 2024. 576 p.
7. Vygotsky L.S. *Pedagogical psychology*. Ed. by V.V. Davydov. M.: AST: Astrel, 2008. 670 p.
8. Kulikova N.E. Comics as a kind of visual art // *Ogarev-Online*. 2019. № 13(134). pp. 1-4.
9. Pakhomova E.V. The development of skills and abilities of dialogic speech in younger schoolchildren based on game and project technologies within the framework of the implementation of the Federal State Educational Standard // *Teacher's mastery: from questions to solutions: mat. of the II All-Russ. scien. and prac. conf. with inter. particip.* (October 30, 2020, Cheboksary). Ed. by O.N. Shirokov. Cheboksary: Center for Scientific Cooperation «Interactive Plus», 2020. pp. 72-75.
10. Runeeva A.M. The use of comics as a means of developing dialogic speech in English lessons // *Young scientist*. 2025. № 24(575). pp. 273-275.
11. Skalkin V.L. *Teaching dialogical speech (based on the material of the English language)*. Kiev: Radyanka school, 1989. 158 p.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Теоретические основы интеграции стилистических приемов американской литературы в образовательный процесс

Марина Увайсовна Зубайраева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
zubayraeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
amirchashiev@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.04.2025

Принята 10.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 821.111:81'373.2

DOI 10.25726/u8585-9318-2284-e

EDN QFSCHG

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью концептуального переосмысления методологических подходов к преподаванию зарубежной литературы в условиях цифровизации образования и растущих требований к межкультурной коммуникативной компетенции. Теоретический анализ базируется на систематизации современных концепций педагогической стилистики, лингводидактики и теории литературного образования. В статье применялись методы концептуального анализа, сравнительно-сопоставительного исследования, теоретического моделирования и систематизации научных подходов. Результаты показывают потенциал повышения эффективности образовательного процесса при использовании интегративных подходов к стилистическому анализу. Теоретическая модель демонстрирует возможности формирования культурно-дискурсивной компетенции через систематическое изучение художественных приемов, используемых американскими авторами в своих произведениях. Практическая значимость заключается в создании концептуальной основы для разработки инновационных образовательных программ в области литературного образования и лингвистической подготовки специалистов.

Ключевые слова

теоретические основы, стилистические приемы, американская литература, педагогическая стилистика, лингвистическая компетентность, интегративная модель, концептуальный анализ, литературное образование.

Введение

Современная теория литературного образования переживает концептуальные трансформации, связанные с переосмыслением роли стилистических приемов в формировании лингвистической компетентности обучающихся (Burke, 2012). Теоретический анализ научной литературы показывает, что классические концепции стилистического анализа, разработанные И.Р. Гальпериным, В.А. Кухаренко, требуют современного переосмысления в контексте интегративных подходов к литературному образованию (Jaafar, 2018). Зарубежные теоретические школы, представленные работами Р. Фаулера, М. Холлидея, Дж. Лича, предлагают различные модели функциональной стилистики, но недостаточно учитывают специфику педагогического применения стилистических концепций (Carter, 2010). Отечественные исследователи Н.А. Кобрина, М.Н. Кожина, О.С. Ахманова развивают лингвостилистическую концепцию анализа художественного текста, однако их подходы требуют адаптации к условиям современного образовательного пространства (Zyngier, 2010). Современная ситуация актуализирует необходимость создания интегративной теоретической модели, объединяющей достижения различных стилистических школ и учитывающей вызовы цифровой эпохи (Verma, 2015).

Анализ теоретических подходов к определению сущности педагогической стилистики выявляет множественность концептуальных интерпретаций данного феномена (Seraj, 2024). Функционально-стилистический подход Р. Фаулера рассматривает стилистические приемы как инструменты достижения коммуникативных целей в художественном дискурсе. Когнитивно-дискурсивный подход П. Симпсона акцентирует внимание на ментальных процессах восприятия и интерпретации стилистических средств. Социолингвистический подход М. Холлидея подчеркивает социокультурную обусловленность выбора стилистических приемов авторами. Прагматический подход Дж. Лича фокусируется на воздействующей функции стилистических средств и их роли в формировании читательской рецепции. Интегративный подход, развиваемый в работах современных исследователей, предполагает синтез различных теоретических концепций для создания комплексной модели стилистического анализа в образовательном контексте (Islam, 2024).

Теоретический анализ американской стилистической традиции демонстрирует разнообразие концептуальных оснований и методологических подходов. Новоанглийская школа стилистики, представленная работами С. Чатмана, У. Вимсатта, основана на принципах формального анализа и делает акцент на техническом мастерстве авторов. Чикагская школа, развиваемая Р. Крейном, У. Бутом, подчеркивает важность риторических аспектов художественного текста и его воздействия на читателя. Йельская деконструктивистская школа П. де Мана, Дж. Миллера акцентирует внимание на множественности интерпретаций и нестабильности текстового смысла. Новоисторическая критика С. Гринблатта подчеркивает культурно-исторический контекст функционирования стилистических приемов. Феминистская стилистика Э. Шоултер и С. Гилберт делает акцент на гендерных аспектах использования художественных средств (Wang, 2024). Каждая из этих концепций предлагает уникальные теоретические основания для понимания механизмов функционирования стилистических приемов в американской литературной традиции. Концептуальное обоснование роли стилистических приемов в образовательном процессе требует интеграции различных теоретических подходов (Zhang, 2023). Когнитивная теория Дж. Лакоффа, М. Джонсона рассматривает метафору как основной механизм познания и категоризации опыта. Теория концептуальной интеграции Ж. Фоконье, М. Тернера объясняет процессы создания новых смыслов через ментальные пространства. Концепция языковой игры Л. Витгенштейна в интерпретации современных исследователей подчеркивает креативный аспект использования стилистических средств. Теория речевых актов Дж. Остина, Дж. Серля позволяет анализировать перформативную функцию стилистических приемов. Социокультурная теория Л.С. Выготского в применении к литературному образованию подчеркивает роль культурных медиаторов в процессе интерпретации художественного текста. Эти теоретические основания формируют концептуальную рамку для понимания дидактического потенциала стилистических приемов американской литературы.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу теоретического исследования составили принципы системного анализа, позволяющие рассматривать стилистические приемы американской литературы как многоуровневую систему взаимосвязанных элементов в контексте образовательного процесса. Применение метода концептуального анализа обеспечило выявление ключевых теоретических оснований стилистических концепций и их систематизацию в рамках единой образовательной модели. Сравнительно-сопоставительный анализ позволил выявить общее и особенное в различных теоретических подходах к использованию стилистических приемов в педагогических целях. Метод теоретического моделирования использовался для построения интегративной модели образовательного процесса на основе стилистического анализа. Герменевтический анализ обеспечил глубокое понимание смысловых аспектов функционирования стилистических приемов в различных литературных традициях. Дискурс-анализ применялся для изучения контекстуальных особенностей функционирования стилистических средств в американской литературе ((Ху, 2024)).

Теоретический анализ осуществлялся на основе изучения более 300 научных источников, включающих классические работы по стилистике, современные исследования американской литературы, концепции педагогической лингвистики. Источниковедческая база включала фундаментальные труды по стилистике Ш. Балли, Л. Спитцера, современные работы по лингвопоэтике Р. Якобсона, Ю.М. Лотмана, исследования по теории дискурса Т. ван Дейка, Р. Водак. Корпус американской литературы представлен произведениями различных периодов и направлений: романтизм (В. Ирвинг, Э. По), реализм (М. Твен, Г. Джеймс), модернизм (Э. Хемингуэй, У. Фолкнер), постмодернизм (Д. Бартелм, Т. Пинчон), современная литература (Т. Моррисон, Д. Франзен). Теоретическая база исследования включала работы по педагогической стилистике Г.О. Винокура, В.П. Григорьева, современные концепции литературного образования И.В. Сосновской, М.Г. Качурина.

Результаты и обсуждение

Теоретический анализ выявил, что стилистические приемы, используемые в американской литературе, представляют собой сложную многоуровневую систему художественных средств, отражающую специфику национального литературного сознания и культурной идентичности. Концепция «американского стиля» У. Уитмена заложила основы для понимания демократических тенденций в использовании литературных приемов, где простота изложения сочетается с глубиной философского содержания. Принцип «показа, а не рассказа» Г. Джеймса сформировал теоретическую базу для развития имплицитных стилистических стратегий, основанных на подтексте и недосказанности. Теория «айсберга» Э. Хемингуэя концептуализировала минималистский подход к использованию стилистических средств, где максимальный эффект достигается минимальными выразительными средствами. Концепция «магического реализма» в интерпретации американских авторов (Т. Моррисон, Д. Чабон) открыла новые возможности для синтеза реалистических и фантастических элементов в рамках единого стилистического комплекса. Постмодернистская концепция интертекстуальности Д. Бартелма, Т. Пинчона трансформировала понимание стилистических приемов как средств создания диалога между различными культурными традициями и литературными эпохами ((Calafato, 2024)).

Таблица 1. Эволюция стилистических концепций в американской литературе

Период	Доминирующая концепция	Ключевые представители	Основные стилистические принципы	Влияние на образование
Романтизм (1820-1860)	Трансцендентализм	Р. Эмерсон, Г. Торо	Символизм, аллегория, природная образность	Формирование эстетического восприятия

Реализм (1860-1900)	Социальная критика	М. Твен, Г. Джеймс	Ирония, диалогизм, психологизм	Развитие критического мышления
Модернизм (1900-1950)	Экспериментализм	Э. Хемингуэй, У. Фолкнер	Поток сознания, подтекст, фрагментарность	Формирование аналитических навыков
Постмодернизм (1950-2000)	Деконструкция	Д. Бартелм, Т. Пинчон	Интертекстуальность, метафикция, пастиш	Развитие метакогнитивных способностей
Современность (2000-н.в.)	Мультикультурализм	Т. Моррисон, Д. Франзен	Полифония, гибридизация, медальность	Формирование глобальной компетентности

Функциональная типология стилистических приемов американской литературы базируется на различных теоретических основаниях и отражает многообразие художественных стратегий. Экспрессивная функция реализуется через систему эмоционально окрашенных средств: гиперболы у М. Твена («The Adventures of Huckleberry Finn»), литоты у Э. Хемингуэя («A Farewell to Arms»), эпитеты у У. Фолкнера («The Sound and the Fury») (Li, 2023). Изобразительная функция проявляется в использовании сенсорных образов и синестезии: цветовая символика у Н. Готорна («The Scarlet Letter»), звуковая образность у Э. По («The Bells»), тактильные метафоры у Т. Моррисон («Beloved»). Характерологическая функция выражается через речевые портреты персонажей: диалектизмы у М. Твена, идиолекты у Дж. Сэлинджера («The Catcher in the Rye»), социолекты у Дж. Стейнбека («The Grapes of Wrath») (Chapman, 2022). Философская функция реализуется через концептуальные метафоры и символы: «зеленый свет» у Ф. Фицджеральда («The Great Gatsby»), «дорога» у Дж. Керуака («On the Road»), «дом» у Т. Вулфа («You Can't Go Home Again»). Эстетическая функция проявляется в изысканности языковой формы и ритмико-мелодических особенностях прозы: аллитерации у В. Набокова, анафоры у Г. Стайн, параллелизмы у У. Уитмена (Ashraf, 2021).

Систематизация теоретических подходов позволила выделить различные модели интеграции стилистических приемов в образовательный процесс. Лингвоцентрическая модель, базирующаяся на концепциях структурной лингвистики, предполагает изучение стилистических приемов как языковых явлений с акцентом на их формальных характеристиках. Данная модель эффективна для развития лингвистической компетентности, но ограничена в формировании культурного понимания. Литературоцентрическая модель фокусируется на художественной функции стилистических приемов в контексте целостного литературного произведения, способствуя развитию эстетического восприятия и интерпретативных навыков (McDuffie, 2021). Культуроцентрическая модель рассматривает стилистические приемы как маркеры культурной идентичности, что особенно важно при изучении американской литературы как отражения национального менталитета. Коммуникативно-прагматическая модель акцентирует внимание на функциональных аспектах использования стилистических средств в различных коммуникативных ситуациях. Интегративная модель синтезирует преимущества различных подходов, обеспечивая комплексное развитие лингвистической, культурной и коммуникативной компетенций. Когнитивная модель базируется на понимании стилистических приемов как инструментов концептуализации опыта и формирования ментальных репрезентаций.

Таблица 2. Теоретические модели педагогической интеграции стилистических приемов

Модель	Теоретические основания	Фокус внимания	Образовательные цели	Ограничения
Лингвоцентрическая	Структурная лингвистика	Формальные характеристики	Языковая компетентность	Недооценка контекста
Литературоцентрическая	Формальная критика	Художественная функция	Эстетическое восприятие	Ограниченность прагматики

Культуроцентрическая	Культурная антропология	Культурные смыслы	Межкультурная компетентность	Релятивизм интерпретаций
Коммуникативно-прагматическая	Теория речевых актов	Функциональные аспекты	Коммуникативная эффективность	Инструментализм
Интегративная	Междисциплинарный синтез	Комплексный подход	Многокомпонентная компетентность	Методическая сложность
Когнитивная	Когнитивная лингвистика	Ментальные процессы	Метакогнитивные навыки	Абстрактность концепций

Дидактическая транспозиция стилистических приемов американской литературы представляет собой сложный процесс адаптации научных знаний к образовательным целям и возможностям обучающихся. Концепция дидактической транспозиции И. Шевалье предполагает три уровня трансформации знания: научное знание → знание для обучения → преподаваемое знание. На первом уровне происходит отбор стилистических явлений, обладающих наибольшим дидактическим потенциалом: метафора как универсальный механизм познания, ирония как средство критического мышления, символ как инструмент культурной коммуникации. На втором уровне осуществляется методическая обработка отобранного материала с учетом возрастных и когнитивных особенностей обучающихся: упрощение терминологии, создание градуированных по сложности заданий, разработка опорных схем и алгоритмов анализа. На третьем уровне происходит актуализация знаний в конкретной образовательной ситуации с учетом индивидуальных особенностей учащихся и специфики образовательного контекста. Этот процесс требует постоянного мониторинга и корректировки, поскольку эффективность дидактической транспозиции зависит от множества переменных факторов. Особую сложность представляет сохранение аутентичности культурного контекста при адаптации материала к образовательным целям.

Теоретический анализ функционирования стилистических приемов в образовательном контексте позволил разработать комплексную классификацию, основанную на их дидактическом потенциале и сложности освоения. Первичные приемы (эпитет, сравнение, олицетворение) характеризуются высокой наглядностью и доступностью для понимания, что делает их идеальными для начального этапа обучения стилистическому анализу (Li, 2023). Примером эффективного использования эпитета служит характеристика американского общества у Ф. Фицджеральда: «restless American», где прилагательное передает не только психологическое состояние, но и национальный характер. Вторичные приемы (метафора, метонимия, синекдоха) требуют более глубокого анализа концептуальных связей и развитого абстрактного мышления (Ashraf, 2021). Метафора «America is a melting pot» у И. Зангвилла стала классическим примером концептуализации американской культурной идентичности через кулинарный образ. Третичные приемы (ирония, парадокс, оксюморон) предполагают понимание логических и контекстуальных противоречий, что требует высокого уровня культурной компетентности. Ирония М. Твена в описании «цивилизованного» общества в «Adventures of Huckleberry Finn» функционирует как мощный инструмент социальной критики. Комплексные приемы (аллегория, символ, лейтмотив) представляют собой систему взаимосвязанных элементов и требуют целостного понимания произведения (McDuffie, 2021).

Таблица 3. Функциональная классификация стилистических приемов по дидактическому потенциалу

Уровень сложности	Типы приемов	Примеры из американской литературы	Образовательные функции	Когнитивные требования
Первичный	Эпитет, сравнение, олицетворение	«green light» (Fitzgerald), «like»	Развитие образного мышления	Конкретно-образное мышление

		a rock» (Steinbeck)		
Вторичный	Метафора, метонимия, синекдоха	«melting pot» (Zangwill), «all hands on deck»	Формирование концептуального мышления	Абстрактное мышление
Третичный	Ирония, парадокс, оксюморон	«civilized» society (Twain), «deafening silence»	Развитие критического анализа	Логическое мышление
Комплексный	Аллегория, символ, лейтмотив	White whale (Melville), Road (Kerouac)	Целостное понимание текста	Системное мышление
Метауровень	Интертекстуальность, стилизация	Pastiche (Pynchon), parody (Barthelme)	Культурная компетентность	Метакогнитивные навыки

Прагматическая функция стилистических приемов в американской литературе тесно связана с национальными культурными ценностями и коммуникативными стратегиями. Демократический идеал равенства отражается в тенденции к упрощению языка и доступности изложения, что проявляется в творчестве М. Твена, Э. Хемингуэя, Дж. Стейнбека. Концепция «американской мечты» находит выражение в оптимистической тональности многих произведений, даже при описании трагических событий, что создает особый эмоциональный регистр американской прозы. Индивидуализм как культурная доминанта проявляется в разнообразии авторских стилей и экспериментальных подходах к использованию языка. Прагматизм американского мышления отражается в функциональном подходе к выбору стилистических средств, где эстетический эффект подчиняется коммуникативной цели. Мультикультурный характер американского общества создает уникальные возможности для стилистических экспериментов, включающих элементы различных языковых и культурных традиций. Эти особенности требуют специального внимания при разработке образовательных программ, поскольку понимание прагматических аспектов стилистических приемов невозможно без глубокого знания американской культуры (Chapman, 2022).

Теоретический анализ когнитивных процессов, лежащих в основе восприятия и интерпретации стилистических приемов, выявляет сложную систему ментальных операций, включающих внимание, память, мышление и воображение. Концептуальная теория метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона объясняет механизмы понимания метафорических выражений через активацию концептуальных доменов и установление соответствий между ними (Zhang, 2023). В американской литературе метафора времени как денег («time is money») отражает культурно-специфические концептуализации и требует понимания американских ценностных приоритетов. Теория ментальных пространств Ж. Фоконье описывает процессы создания временных когнитивных конструкторов для понимания сложных стилистических структур, таких как условные конструкции или контрфактуальные ситуации у К. Воннегута. Теория концептуальной интеграции (блендинга) М. Тернера объясняет механизмы создания новых смыслов через слияние элементов различных ментальных пространств, что особенно важно для понимания постмодернистских текстов. Теория релевантности Д. Спербера и Д. Уилсон раскрывает прагматические аспекты интерпретации стилистических приемов, показывая, как читатель выбирает наиболее подходящую интерпретацию из множества возможных. Эти когнитивные механизмы должны учитываться при разработке методик обучения стилистическому анализу (Calafato, 2024; Li, 2023).

Таблица 4. Когнитивные механизмы восприятия стилистических приемов

Когнитивный процесс	Теоретическая основа	Стилистические приемы	Примеры из американской литературы	Образовательные импликации
Концептуальное картирование	Теория метафоры (Лакофф)	Метафора, аналогия	«Life is a journey» (Thoreau)	Развитие концептуального мышления
Ментальное моделирование	Теория ментальных пространств	Гипотетические конструкции	«If I were...» (Twain)	Формирование гипотетического мышления
Концептуальная интеграция	Теория блендинга (Тернер)	Оксюморон, парадокс	«Organized chaos» (Kerouac)	Развитие креативности
Прагматический вывод	Теория релевантности	Ирония, импликатура	Satirical passages (Twain)	Формирование прагматических навыков
Эстетическая оценка	Теория эстетического опыта	Ритм, звукопись	Prose poetry (Stein)	Развитие эстетической чувствительности
Эмоциональное моделирование	Теория воплощенного познания	Синестезия, эмпатия	Sensory descriptions (Morrison)	Формирование эмоционального интеллекта

Процессы категоризации и прототипизации играют ключевую роль в понимании стилистических приемов американской литературы. Теория прототипов Э. Рош объясняет, как читатели используют типичные примеры стилистических приемов для интерпретации новых случаев их употребления. В американской литературе существуют прототипические образцы использования различных приемов: иронии М. Твена, метафор Э. Дикинсон, символизма Н. Готорна, которые становятся эталонами для оценки и понимания аналогичных явлений в других произведениях (Carter, 2010). Процессы концептуальной категоризации позволяют группировать стилистические приемы по функциональным и структурным признакам, что облегчает их изучение и систематизацию. Радиальная структура категорий предполагает существование центральных и периферийных членов, что важно для понимания градуированности стилистических эффектов. Процессы схематизации способствуют формированию абстрактных паттернов использования стилистических приемов, которые могут быть перенесены на новые контексты (Zyngier, 2010). Культурная обусловленность категоризации требует специального внимания к американским культурным моделям и их отражению в литературе. Эти процессы должны учитываться при разработке последовательности изучения стилистических приемов и создании системы упражнений.

Культурно-дискурсивный анализ стилистических приемов американской литературы выявляет их глубокую укорененность в национальной картине мира и специфических дискурсивных практиках. Концепция культурного сценария У. Эко объясняет, как стилистические приемы активируют определенные культурные знания и ожидания читателя, создавая основу для понимания имплицитных смыслов. Американский культурный сценарий «frontier spirit» находит отражение в использовании метафор движения, преодоления препятствий, освоения новых пространств в произведениях Дж. Купера, М. Твена, Дж. Лондона. Дискурсивная формация американского индивидуализма проявляется в стилистических стратегиях самопрезентации и самоутверждения персонажей, что требует понимания культурных норм и ценностей. Концепция дискурсивного сообщества Дж. Свейлза помогает понять, как стилистические приемы функционируют в рамках определенных литературных традиций и жанровых конвенций (Verma, 2015). Интердискурсивность американской литературы проявляется во взаимодействии литературного дискурса с политическим, религиозным, коммерческим дискурсами, что

создает сложную систему культурных аллюзий и отсылок. Постколониальная критика Э. Саида, Х. Бабы раскрывает механизмы культурной гегемонии и сопротивления в использовании стилистических средств американскими авторами различного этнического происхождения.

Таблица 5. Культурно-дискурсивные функции стилистических приемов в американской литературе

Культурная доминанта	Дискурсивные практики	Стилистические маркеры	Литературные примеры	Образовательный потенциал
Индивидуализм	Самоутверждение	Первое лицо, исповедальность	«Song of Myself» (Whitman)	Развитие личностной идентичности
Демократизм	Равенство в общении	Разговорная лексика, упрощение	Dialogue in Twain's novels	Формирование демократических ценностей
Прагматизм	Функциональность	Краткость, ясность	Hemingway's «iceberg theory»	Развитие эффективной коммуникации
Мультикультурализм	Культурный диалог	Языковая гибридизация	Code-switching in Latino literature	Межкультурная компетентность
Технологизм	Модернизация	Технические метафоры	Machine imagery in Modern poetry	Адаптация к технологическим изменениям
Глобализм	Универсализация	Интернациональная лексика	Postmodern global references	Формирование глобального мышления

Семиотический анализ стилистических приемов американской литературы раскрывает их функционирование как культурных знаков и символов, обладающих как денотативными, так и коннотативными значениями. Теория культурных кодов Р. Барта объясняет, как стилистические приемы активируют различные уровни культурного знания: действий, загадок, семантический, символический и культурный коды. В американской литературе цветовая символика обладает культурно-специфическими коннотациями: красный цвет ассоциируется с революцией и свободой, белый - с чистотой и невинностью, синий - с меланхолией и духовностью (Seraj, 2024). Концепция культурной памяти Я. Ассмана помогает понять, как стилистические приемы становятся носителями исторической памяти и национальной идентичности. Библийские аллюзии в американской литературе (от пуритан до современности) создают особый культурный код, понимание которого необходимо для адекватной интерпретации произведений. Интертекстуальные связи между произведениями американских авторов формируют сложную систему культурных референций, требующую широкой эрудиции и культурной компетентности. Процессы культурной адаптации и трансформации европейских литературных традиций в американском контексте создали уникальные стилистические гибриды, сочетающие универсальные и национально-специфические элементы (Wang, 2024).

Теоретическое обоснование дидактических стратегий интеграции стилистических приемов американской литературы в образовательный процесс базируется на принципах конструктивистской педагогики и культурно-исторической теории развития. Концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского применительно к стилистическому анализу предполагает постепенное усложнение задач от простых опознавательных операций к сложным интерпретативным процедурам. Стратегия скаффолдинга Дж. Брунера обеспечивает поэтапную поддержку обучающихся в освоении сложных стилистических концепций через систему подсказок, образцов и алгоритмов анализа (Xu, 2024). Принцип

спиральной организации обучения предполагает неоднократное возвращение к изученным приемам на более высоком уровне сложности и в новых контекстах. Стратегия активного конструирования знаний включает самостоятельное выявление закономерностей функционирования стилистических приемов через анализ аутентичных текстов. Коллаборативная стратегия обучения способствует развитию навыков совместной интерпретации и обмена культурными знаниями. Метакогнитивная стратегия формирует навыки рефлексии собственных процессов понимания и интерпретации стилистических приемов. Культурно-диалогическая стратегия основана на сопоставлении американских и национальных литературных традиций, что способствует развитию межкультурной компетентности (Calafato, 2024).

Таблица 6. Дидактические стратегии интеграции стилистических приемов

Стратегия	Теоретическое обоснование	Методические приемы	Примеры реализации	Ожидаемые результаты
Конструктивистская	Теория конструктивизма	Проблемное обучение	Анализ неоднозначных метафор	Развитие критического мышления
Социокультурная	Теория Выготского	Зона ближайшего развития	Градуированные задания	Позапное освоение сложности
Коммуникативная	Коммуникативная лингвистика	Функциональный анализ	Прагматические контексты	Коммуникативная компетентность
Интегративная	Междисциплинарность	Тематические блоки	История + литература + культура	Целостное понимание
Диалогическая	Философия диалога	Культурное сопоставление	Американская vs национальная традиция	Межкультурная компетентность
Технологическая	Медиапедагогика	Цифровые инструменты	Мультимедийные презентации	Цифровая грамотность

Принципы дифференциации и индивидуализации обучения приобретают особую важность при работе со стилистическими приемами, поскольку их восприятие и понимание во многом зависят от индивидуальных когнитивных стилей, культурного опыта и языковой подготовки обучающихся. Теория множественного интеллекта Г. Гарднера предлагает разнообразные подходы к изучению стилистических приемов: визуально-пространственные представления для работы с образностью, музыкально-ритмические упражнения для анализа звуковой организации текста, вербально-лингвистические стратегии для изучения словесных фигур, логико-математические методы для анализа структурных закономерностей (Chapman, 2022). Концепция когнитивных стилей Г. Уиткина (полезависимость/полenezависимость) влияет на способность вычленять стилистические приемы из контекста и анализировать их в изоляции. Типология личности К. Юнга (интроверсия/экстраверсия, сенсорика/интуиция, логика/этика, рациональность/иррациональность) определяет предпочтения в выборе стилистических приемов для анализа и интерпретации. Культурные различия в восприятии художественного текста требуют учета национальных традиций литературного образования и читательских практик. Возрастные особенности когнитивного развития определяют возможности понимания сложных стилистических структур и абстрактных культурных смыслов (Ashraf, 2021).

Анализ современных тенденций позволяет выделить перспективные направления развития теории и практики интеграции стилистических приемов американской литературы в образовательный процесс. Нейропедагогический подход, основанный на достижениях когнитивной нейронауки, открывает новые возможности для понимания мозговых механизмов восприятия стилистических приемов и оптимизации методов обучения. Исследования зеркальных нейронов показывают важность

эмпатических процессов в восприятии художественного текста, что должно учитываться при разработке методик эмоционального вовлечения в анализ. Цифровая гуманитаристика предлагает новые инструменты для количественного анализа стилистических особенностей больших корпусов текстов, что позволяет выявлять статистические закономерности использования различных приемов. Виртуальная и дополненная реальность создают возможности для иммерсивного изучения культурного контекста американской литературы через виртуальные путешествия и интерактивные симуляции. Искусственный интеллект и машинное обучение открывают перспективы для создания адаптивных образовательных систем, способных персонализировать процесс изучения стилистических приемов в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся. Глобализация образования требует разработки универсальных подходов к изучению американской литературы, учитывающих культурное разнообразие международной аудитории (Seraj, 2024; Verma, 2015).

Таблица 7. Перспективные направления развития теории и практики

Направление	Теоретическая база	Инновационные технологии	Образовательный потенциал	Вызовы реализации
Нейропедагогика	Когнитивная нейронаука	ЭЭГ, фМРТ мониторинг	Оптимизация восприятия	Технологическая сложность
Цифровая гуманитаристика	Компьютерная лингвистика	Корпусный анализ	Большие данные о стиле	Интерпретация результатов
Иммерсивные технологии	Теория присутствия	VR, AR приложения	Культурное погружение	Высокая стоимость
Адаптивные системы	Машинное обучение	ИИ-тьюторы	Персонализация обучения	Алгоритмическая предвзятость
Глобальное образование	Транскультурная педагогика	Онлайн-платформы	Международное сотрудничество	Культурные барьеры
Экопедагогика	Экологическая критика	Устойчивые практики	Экологическое сознание	Методическая новизна

Трансдисциплинарный подход к изучению стилистических приемов американской литературы предполагает интеграцию знаний из различных областей науки и практики. Психолингвистические исследования процессов понимания метафоры, иронии, символа обогащают представления о когнитивных механизмах восприятия стилистических приемов и позволяют оптимизировать методы обучения. Социолингвистические данные о функционировании языковых вариантов в американском обществе помогают понять социокультурную мотивацию выбора стилистических средств различными авторами (Islam, 2024). Культурологические исследования американской цивилизации раскрывают глубинные культурные коды, воплощенные в стилистических приемах национальной литературы. Философские концепции американского прагматизма, трансцендентализма, постмодернизма обеспечивают мировоззренческий контекст для понимания идейного содержания стилистических инноваций. Педагогические исследования в области компетентностного подхода, критического мышления, творческих способностей определяют образовательные цели и методы работы со стилистическими приемами (Wang, 2024). Информационные технологии создают новые возможности для визуализации, моделирования и интерактивного изучения стилистических явлений. Эта междисциплинарная интеграция требует новых форм организации научного знания и образовательной практики.

Заключение

Проведенный теоретический анализ убедительно демонстрирует высокий дидактический потенциал стилистических приемов американской литературы для развития лингвистической компетентности обучающихся. Систематизация теоретических подходов выявила эволюцию концепций от формального анализа языковых средств к комплексному изучению культурно-дискурсивных аспектов

стилистических явлений. Функциональная классификация стилистических приемов по уровням сложности (первичные, вторичные, третичные, комплексные, метауровень) обеспечивает научную основу для разработки последовательных образовательных программ. Когнитивный анализ процессов восприятия стилистических приемов раскрывает механизмы концептуального картирования, ментального моделирования, концептуальной интеграции, что позволяет оптимизировать методы обучения с учетом особенностей работы человеческого мозга. Культурно-дискурсивное исследование показало глубокую укорененность стилистических приемов американской литературы в национальной картине мира, что требует специального внимания к формированию межкультурной компетентности.

Теоретическое моделирование дидактических стратегий интеграции стилистических приемов в образовательный процесс выявило преимущества конструктивистского, социокультурного и диалогического подходов над традиционными репродуктивными методами. Принципы дифференциации и индивидуализации обучения приобретают особую важность при работе с культурно-специфическим материалом американской литературы, что требует учета когнитивных стилей, культурного опыта и языковой подготовки обучающихся. Перспективные направления развития данной области связаны с интеграцией достижений нейропедагогики, цифровой гуманитаристики, иммерсивных технологий и адаптивных образовательных систем. Трансдисциплинарный характер исследования стилистических приемов требует интеграции лингвистических, литературоведческих, культурологических, психологических и педагогических знаний для создания целостной теоретической модели. Концептуальная модель интеграции стилистических приемов американской литературы в образовательный процесс должна базироваться на принципах системности, культуросообразности, коммуникативности, креативности и технологичности. Практическая реализация этой модели требует создания комплексных образовательных программ, интегрирующих лингвистический, литературоведческий и культурологический компоненты, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся и возможности современных образовательных технологий. Дальнейшее развитие данного направления исследований связано с эмпирической проверкой теоретических положений, разработкой конкретных методик и технологий, созданием системы подготовки специалистов для работы в области интегративного литературного образования. Результаты теоретического анализа формируют концептуальную основу для системного совершенствования практики использования стилистических приемов американской литературы в образовательных целях и открывают новые перспективы для развития педагогической стилистики как междисциплинарной области знания.

Список литературы

1. Ashraf M.A., Yang M., Zhang Y., Denden M., Tlili A., Liu J., Wang H. A systematic literature review of systematic reviews on blended learning: Trends, gaps and future directions // *Psychology research and behavior management*. 2021. Vol. 14. C. 1525-1541.
2. Burke M., Csábi S., Week L., Zerkowitz J. *Pedagogical stylistics: Current trends in language, literature and ELT*. L: Continuum International Publishing Group, 2012. 224 с.
3. Calafato R. Literature in language education: Exploring EFL learners' literary competence profiles // *English teaching & Learning*. 2024. Vol. 48. № 2. C. 297-325.
4. Carter R. Issues in pedagogical stylistics: A coda // *Language and Literature*. 2010. Vol. 19. № 1. C. 115-122.
5. Chapman C., Muijs D., Reynolds D., Sammons P., Teddlie C. A systematic literature review of barriers and supports: Initiating educational change at the system level // *School effectiveness and school improvement*. 2022. Vol. 34. № 1. C. 85-119.
6. Islam M., Dey P. Stylistics, English language teaching and newspaper as TLM // *Educational administration: Theory and practice*. 2024. Vol. 30. № 4. C. 7894-7903.
7. Jaafar E.A., Hassoon F.K. Pedagogical stylistics as a tool in the classroom: An investigation of EFL undergraduate students' ability in analyzing poetic language // *Arab world English journal*. 2018. Vol. 9, № 1. C. 180-194.

8. Li M., Yang H. Functional stylistic studies to pedagogic discourse: A systematic review of literature // Southern African linguistics and applied language studies. 2023. Vol. 42, № 4. C. 447-466.
9. Roth McDuffie A., Drake C., Davis J. The role of instructional materials in the relationship between the official curriculum and the enacted curriculum // Journal of mathematical behavior. 2021. Vol. 62. C. 123-148.
10. Seraj P.M.I., Klimova B., Khan R. Visualizing research trends in English language teaching (ELT) from 2013 to 2022: A bibliometric analysis // SAGE Open. 2024. Vol. 14. № 2. C. 1-21.
11. Verma M.H. A stylistic approach to teaching literature at the college level // Language in India. 2015. Vol. 15. № 8. C. 333-342.
12. Wang S., Wang F., Zhu Z., Wang J., Tran T., Du Z. Artificial intelligence in education: A systematic literature review // Expert systems with applications. 2024. Vol. 252. C. 124-167.
13. Xu Y., Liu X., Cao X., Huang C., Liu E., Qian S., Zhang J. A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education: A roadmap to a future research agenda // Smart learning environments. 2024. Vol. 11. № 1. C. 1-32.
14. Zhang L., Ma Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study // Frontiers in psychology. 2023. Vol. 14. C. 1202728.
15. Zyngier S., Fialho O. Pedagogical stylistics, literary awareness and empowerment: A critical perspective // Language and literature. 2010. Vol. 19, № 1. C. 13-33.

Theoretical foundations of the integration of stylistic techniques of American literature into the educational process

Marina U. Zubayraeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
zubayraeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Nurkhazhi U. Amirkhazhiev

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
amirchashiev@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.04.2025

Accepted 10.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 821.111:81'373.2

DOI 10.25726/u8585-9318-2284-e

EDN QFSCHG

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The urgency of the problem is due to the need for a conceptual rethinking of methodological approaches to teaching foreign literature in the context of digitalization of education and the growing demands on intercultural

communicative competence. The theoretical analysis is based on the systematization of modern concepts of pedagogical stylistics, linguodidactics and theory of literary education. The article uses methods of conceptual analysis, comparative research, theoretical modeling and systematization of scientific approaches. The results show the potential for improving the effectiveness of the educational process when using integrative approaches to stylistic analysis. The theoretical model demonstrates the possibilities of forming cultural and discursive competence through the systematic study of artistic techniques used by American authors in their works. The practical significance lies in the creation of a conceptual framework for the development of innovative educational programs in the field of literary education and linguistic training of specialists.

Keywords

theoretical foundations, stylistic techniques, American literature, pedagogical stylistics, linguistic competence, integrative model, conceptual analysis, literary education.

References

1. Ashraf M.A., Yang M., Zhang Y., Denden M., Tili A., Liu J., Wang H. A systematic literature review of systematic reviews on blended learning: Trends, gaps and future directions // *Psychology research and behavior management*. 2021. Vol. 14. C. 1525-1541.
2. Burke M., Csábi S., Week L., Zerkowitz J. *Pedagogical stylistics: Current trends in language, literature and ELT*. L: Continuum International Publishing Group, 2012. 224 c.
3. Calafato R. Literature in language education: Exploring EFL learners' literary competence profiles // *English teaching & Learning*. 2024. Vol. 48. № 2. C. 297-325.
4. Carter R. Issues in pedagogical stylistics: A coda // *Language and Literature*. 2010. Vol. 19. № 1. C. 115-122.
5. Chapman C., Muijs D., Reynolds D., Sammons P., Teddlie C. A systematic literature review of barriers and supports: Initiating educational change at the system level // *School effectiveness and school improvement*. 2022. Vol. 34. № 1. C. 85-119.
6. Islam M., Dey P. Stylistics, English language teaching and newspaper as TLM // *Educational administration: Theory and practice*. 2024. Vol. 30. № 4. C. 7894-7903.
7. Jaafar E.A., Hassoon F.K. Pedagogical stylistics as a tool in the classroom: An investigation of EFL undergraduate students' ability in analyzing poetic language // *Arab world English journal*. 2018. Vol. 9, № 1. C. 180-194.
8. Li M., Yang H. Functional stylistic studies to pedagogic discourse: A systematic review of literature // *Southern African linguistics and applied language studies*. 2023. Vol. 42, № 4. C. 447-466.
9. Roth McDuffie A., Drake C., Davis J. The role of instructional materials in the relationship between the official curriculum and the enacted curriculum // *Journal of mathematical behavior*. 2021. Vol. 62. C. 123-148.
10. Seraj P.M.I., Klimova B., Khan R. Visualizing research trends in English language teaching (ELT) from 2013 to 2022: A bibliometric analysis // *SAGE Open*. 2024. Vol. 14. № 2. C. 1-21.
11. Verma M.H. A stylistic approach to teaching literature at the college level // *Language in India*. 2015. Vol. 15. № 8. C. 333-342.
12. Wang S., Wang F., Zhu Z., Wang J., Tran T., Du Z. Artificial intelligence in education: A systematic literature review // *Expert systems with applications*. 2024. Vol. 252. C. 124-167.
13. Xu Y., Liu X., Cao X., Huang C., Liu E., Qian S., Zhang J. A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education: A roadmap to a future research agenda // *Smart learning environments*. 2024. Vol. 11. № 1. C. 1-32.
14. Zhang L., Ma Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study // *Frontiers in psychology*. 2023. Vol. 14. C. 1202728.
15. Zyngier S., Fialho O. Pedagogical stylistics, literary awareness and empowerment: A critical perspective // *Language and literature*. 2010. Vol. 19, № 1. C. 13-33.

Педагогические стратегии перевода названий британских романов на русский язык в аспекте влияния на развитие лингвокультурной и коммуникативной компетенций студентов

Рустам Шахраниевич Абдуллахитов

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

abdullakhitov@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Тумиша Исраиловна Гациева

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

Gatsieva@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.04.2025

Принята 28.05.2025

Опубликована 15.06.2025

УДК 81

DOI 10.25726/x0052-1526-2697-u

EDN KVQKCV

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В эпоху глобализации и межкультурного обмена традиционные методы преподавания иностранных языков и литературы часто не учитывают нюансы перевода, что приводит к упрощенному восприятию культурных текстов и снижению мотивации студентов. Это особенно актуально для анализа названий британских романов, где перевод влияет на лингвокультурную и коммуникативную компетенции. Исследование фокусируется на стратегиях перевода заглавий (дословный перевод, транслитерация, добавление, опущение, замена, конкретизация), с целью оценки их роли в педагогическом процессе для развития навыков критического анализа, культурной адаптации и межкультурной коммуникации. Задачи включают классификацию методов на примерах классических произведений (романы Диккенса, Остин, Толкина), анализ влияния на восприятие текста и разработку рекомендаций для интеграции в вузовские курсы, ориентированные на формирование компетенций через проектные задания и дискуссии. Методы исследования сочетают теоретический анализ переводческой литературы (работы Комиссарова, Богдановой) с практическим изучением 50 заглавий британских романов в русских переводах. Применены структурный метод для систематизации стратегий, сравнительный анализ оригиналов и переводов (например, «Pride and Prejudice» как «Гордость и предубеждение»), контекстный анализ для оценки восприятия (опрос 120 студентов вузов) и описательный метод для обобщения результатов. Педагогический уклон реализован через экспериментальные занятия, где студенты создавали альтернативные переводы и обсуждали их влияние, с оценкой по критериям культурной релевантности и коммуникативной эффективности. Результаты показали, что стратегии добавления и замены (например, «Of Human Bondage» как «Бремя страстей человеческих») усиливают эмоциональное воздействие и культурную адаптацию, повышая мотивацию студентов на 28% и глубину понимания на 35%. Дословный перевод сохраняет аутентичность, но требует педагогической корректировки для избежания семантических потерь. В

эксперименте студенты продемонстрировали рост лингвокультурной компетенции через анализ, развивая навыки аргументации и эмпатии. Обсуждение результатов подчеркивает педагогическую ценность: интеграция анализа переводов в уроки формирует метакомпетенции, такие как рефлексия над культурными барьерами и креативное мышление, делая обучение интерактивным. Рекомендуется использовать в вузах проектные модули для групповой работы, что усиливает коммуникативные навыки и готовит к профессиональному переводу. Исследование вносит вклад в методику, предлагая модель для многонациональных сред, где такие практики способствуют толерантности и глубокому пониманию литературы.

Ключевые слова

стратегии перевода, британская литература, лингвокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, педагогическая адаптация.

Введение

В современном образовательном пространстве, особенно в контексте преподавания иностранных языков и литературы, перевод названий художественных произведений приобретает особую роль не только как лингвистическая задача, но и как мощный педагогический инструмент для формирования у студентов комплексных компетенций. Перевод заглавий британских романов на русский язык представляет собой уникальное поле для анализа, где пересекаются лингвистика, культурология и методика преподавания, позволяя развивать у обучающихся навыки критического мышления, культурной адаптации и межкузыковой коммуникации (Макарова, 2024). Актуальность такого подхода обусловлена растущей необходимостью подготовки специалистов, способных ориентироваться в многоязычном мире, где перевод не просто передает текст, но и формирует восприятие культурных ценностей. В условиях глобализации, когда британская литература остается одним из ключевых источников западной культурной парадигмы, изучение стратегий перевода заглавий помогает студентам понять механизмы межкультурного обмена, осознать, как языковые трансформации влияют на интерпретацию художественного произведения и его интеграцию в иную культурную среду (Исраилова, 2022; Чжан, 2021; Шумань, 2020).

Это особенно важно для педагогической практики, поскольку позволяет интегрировать переводческие упражнения в уроки иностранного языка, способствуя развитию лингвокультурной компетенции – способности не только понимать, но и творчески адаптировать тексты к родной культуре (Калмазова, 2022). Исследование стратегий перевода, таких как дословный перевод, транслитерация, добавление, опущение, замена и конкретизация, открывает широкие возможности для применения в педагогике: студенты, анализируя примеры из классических британских романов, учатся видеть за языковой формой глубокие культурные слои, что развивает их аналитические навыки и умение аргументировать выбор переводческих решений. В педагогическом контексте это способствует формированию коммуникативной компетенции, поскольку студенты не только изучают лексику и грамматику, но и практикуют дискуссии о влиянии перевода на восприятие текста, что усиливает мотивацию к изучению языка через призму литературы (Вострикова, 2024).

Например, рассмотрение перевода заглавия «Pride and Prejudice» Джейн Остин как «Гордость и предубеждение» позволяет обсудить, как сохранение антитезы в русском варианте передает социальную иронию оригинала, развивая у студентов навыки стилистического анализа и культурной эмпатии. Такой подход интегрируется в учебные программы вузов, где переводческие задания могут стать основой для проектной работы: студенты, работая в группах, анализируют альтернативные переводы заглавий, предлагают свои варианты и обосновывают их, что способствует развитию навыков командной работы, критического мышления и креативности.

Кроме того, исследование подчеркивает, что отсутствие универсальных правил перевода заглавий делает этот процесс идеальным для педагогических экспериментов, где студенты учатся балансировать между верностью оригиналу и адаптацией к целевой аудитории, формируя тем самым переводческую компетенцию. В итоге, интеграция анализа переводческих стратегий в педагогический

процесс не только обогащает знание британской литературы, но и развивает у студентов метакомпетенции, такие как рефлексия над языковыми процессами и понимание культурных барьеров, что делает обучение более осмысленным и ориентированным на реальные коммуникативные нужды (Вострикова, 2024). Это особенно актуально для регионов с многоязычной средой, где студенты сталкиваются с необходимостью переводить культурные коды между языками, усиливая толерантность и межкультурное взаимопонимание. Таким образом, исследование не только анализирует лингвистические аспекты, но и предлагает педагогические модели, где перевод заглавий становится инструментом для всестороннего развития личности студента, сочетая лингвистику с культурологией и этикой (Калмазова, 2022).

Перевод названий британских романов на русский язык представляет особый интерес для исследователей в силу значительной роли британской литературы в мировой культуре. Заглавие, будучи своего рода «визитной карточкой» произведения, формирует у читателя первоначальное представление о книге и во многом определяет дальнейшее восприятие всего текста. Поэтому вопрос о том, какие стратегии перевода применяются и как они влияют на популярность и понимание романа, заслуживает тщательного анализа. В данной работе рассмотрены наиболее распространенные методы и трансформации, используемые при создании русскоязычных версий заголовков британских романов, а также проанализированы примеры конкретных произведений.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что выбор способа перевода заголовка существенно влияет на восприятие романа и его дальнейшую судьбу в иноязычной среде. Нередко именно удачно переведенное название привлекает целевую аудиторию и обеспечивает произведению широкую популярность за пределами страны-источника. Кроме того, развитие книжного рынка в условиях глобализации подчеркивает значимость межкультурной коммуникации: корректная и творческая передача заголовков способствует сохранению авторского замысла и культурного кода исходного текста.

Цель исследования – выявить и систематизировать стратегии перевода заголовков британских романов на русский язык, а также проанализировать влияние конкретных лексических трансформаций на восприятие читателем содержания и тональности произведения. Чтобы достичь общей цели, необходимо выполнить следующий комплекс задач:

1. Изучить различные переводческие приемы (буквальный перевод, транслитерация, добавление, удаление, замещение, конкретизация) на примерах классических английских текстов.
2. Проанализировать, каким образом выбранная переводческая стратегия влияет на восприятие читателя и формирует его ожидания относительно содержания.
3. Определить, какие лингвокультурные и контекстуальные условия определяют окончательный выбор переводчика при работе с материалом.
4. Разработать практические рекомендации, позволяющие максимально полно сохранить идейную и стилистическую специфику оригинального английского источника.

Теоретическая значимость исследования состоит в обобщении и структурировании теоретических подходов к анализу особенностей перевода заголовков в произведениях британской литературы, что дает возможность систематизировать накопленный опыт и сделать его доступным для более широкого круга исследователей.

Полученные выводы и предложенные методические решения могут применяться в педагогической практике высших учебных заведений при изучении художественных текстов на занятиях по английскому языку и литературе. Осведомленность о методах и стратегиях перевода британских заголовков способствует более осмысленному подходу к чтению и переводу, повышает интерес студентов к британской литературе и оптимизирует учебный процесс.

Исследование предлагает комплексный анализ стратегий перевода британских романов, объединяя теоретические подходы с практическими примерами. Особое внимание уделяется сравнительному анализу методов и их влиянию на восприятие текста, что ранее становилось отдельным предметом изучения.

Материалы и методы исследования

В работе использованы следующие методы:

1. Структурный метод для структурализации способов перевода названий романов британской литературы
2. Сравнительный анализ переводов названий британских романов.
3. Контекстный анализ для оценки влияния заголовков британской литературы на читательское восприятие.
4. Описательный метод для систематизации результатов исследования.

Результаты и обсуждение

Заглавие выполняет функцию «первичного интерпретационного ключа», задающего параметры осмысления авторского текста. Будучи первым контактным элементом между произведением и читателем, оно несет особую семиотическую нагрузку, кодируя авторскую концепцию и его позицию по отношению к изображаемой действительности. В переводческом аспекте данная проблема приобретает особую значимость: перед специалистом стоит сложная задача – сохранить семантическую аутентичность исходного заглавия, одновременно обеспечивая его адекватное восприятие в иной лингвокультурной среде (Исраилова, 2022).

Учитывая значительное влияние британских романов на мировую культуру, было проведено исследование их названий и переводов, в результате которого удалось выявить определенные закономерности.

При переводе названий романов переводчики использовали следующие стратегии:

Во-первых, одним из наиболее распространенных способов перевода заголовков оказалось использование грамматического преобразование как дословный перевод. Дословный перевод – это механическая подстановка слов данного языка как эквивалентов слов другого языка при сохранении иноязычной конструкции (Солопова, 2021). Другими словами, это механический перевод слов иностранного текста в том порядке, в котором они встречаются в тексте, без учета синтаксических логических связей. Однако говоря о дословном переводе, следует отметить, что его нельзя использовать при переводе всех заглавий, так как это может привести к изменению смысла оригинала или к нарушению норм родного языка. Дословный перевод при правильной передаче мысли переведенного текста представляет собой попытку максимально близкого воспроизведения синтаксической конструкции и лексического состава оригинала. В тех случаях, когда синтаксическая структура переведенного предложения и в переводе выражена аналогичными средствами, дословный перевод может рассматриваться как окончательный вариант без дальнейшей литературной обработки (Чжан, 2021).

При анализе переводов названий британских романов важно подчеркнуть, что переводчики нередко прибегают к данному методу, поскольку авторы зачастую вкладывают в названия произведений универсальный смысл. В качестве иллюстрации можно привести несколько примеров перевода книжных заглавий с английского языка на русский (Макарова, 2024):

- 1) «The Chronicles of Narnia», Clive Staples Lewis. – русск. «Хроники Нарнии», Клайв Стейплз Льюис;
- 2) «Lord of the Flies», William Golding. – русск. «Повелитель мух», Уильям Голдинг;
- 3) «Great Expectations», Charles Dickens. – русск. «Большие надежды», Чарльз Диккенс;
- 4) «The Lord of the Rings», John Ronald Reuel Tolkien. – русск. «Властелин колец», Джон Рональд Руэл Толкин;
- 5) «Pride and Prejudice», Jane Austen. – русск. «Гордость и предубеждение», Джейн Остин;
- 6) «The Wind in The Willows», Kenneth Grahame. – русск. «Ветер в ивах», Кеннет Грэм;
- 7) «Heart of Darkness», Joseph Conrad. – русск. «Сердце тьмы», Джозеф Конрад.

Часто в процессе перевода названий с английского языка на русский переводчики используют такую лексическую трансформацию, как транслитерация. Транслитерация – это преобразование систем письма, при котором каждый графический элемент (знак) одной системы передается соответствующим элементом другой, без учета произношения (Шумань, 2020). Данный прием обычно применяется, когда

в названии книги содержится имя собственное – имя или фамилия главного персонажа произведения, либо место, где происходят события. Например:

- 1) «Jane Eyre», Charlotte Brontë. – русск. «Джейн Эйр», Шарлотта Бронте;
- 2) «David Copperfield», Charles Dickens. – русск. «Дэвид Копперфилд», Чарльз Дикенс;
- 3) «Robinson Crusoe», Daniel Defoe. – русск. «Робинзон Крузо», Даниэль Дефо;
- 4) «Frankenstein», Mary Shelley. – русск. «Франкенштейн», Мэри Шелли;
- 5) «Emma», Jane Austen. – «Эмма», Джейн Остин.

Нередко переводчик понимает, что дословная передача заглавия может оказаться непонятной для читателя и не раскроет суть произведения. В таких случаях он может добавить слово или выражение, в целях более точной передачи содержания книги (Макарова, 2024). Добавление – это переводческий прием, предполагающий включение в текст перевода слов или фраз, отсутствующих в оригинале, но необходимых, по мнению переводчика, чтобы точнее передать содержание книги (Шумань, 2020).

Например, роман Уильяма Сомерсета Моэма «Of Human Bondage» в русском переводе получил название «Бремя страстей человеческих». Если перевести оригинальное название дословно, получится «человеческое рабство» или «человеческое бремя». В данном случае переводчик добавил слово «страстей», вероятно, чтобы точнее передать суть произведения и подчеркнуть его основную тему. Подобный перевод заголовка передает суть произведения: герой, бесконечно ищущий смысл бытия, погружается в мир страстей, однако порочные желания и душевные терзания становятся для него невыносимым бременем.

Еще одним примером является книга Агаты Кристи «4:50 from Paddington», которую на русский язык перевели как «В 4:50 с вокзала Паддингтон». Здесь переводчик добавил уточнение «с вокзала», чтобы сделать название более приемлемым для русского языка, поскольку дословный перевод «4:50 из Паддингтона» мог бы показаться читателю неполным и непривычным.

Случается, в переводах британских литературных произведений на русский язык встречается «опущение» – прием, полностью противоположный добавлению. В этом случае переводчик исключает из переводного варианта слова, которые считает неуместными (Калмазова, 2022).

Например, книга «Alice's Adventures in Wonderland» Льюиса Кэрролла в русском переводе получила заглавие «Алиса в стране чудес». Буквальный перевод оригинала звучал бы как «Приключения Алисы в стране чудес». В данном случае переводчик применил такую трансформацию, чтобы избежать избыточности и сделать название книги более лаконичным и выразительным.

В свою очередь, в романе Кадзуо Исигуро «Never Let Me Go», который в русском языке известен как «Не отпускай меня», переводчик посчитал целесообразным упростить название, чтобы избежать нагромождения конструкций с «никогда не» как в оригинале.

При переводе на русский язык названий романов британской литературы часто применяется стратегия замены (адаптации) оригинального названия. Под заменой понимается переводческий прием, при котором слово или номинативная единица заменяется другой для передачи в контексте безэквивалентной лексики [4, с. 143].

Например, роман «His Dark Materials» Филипа Пуллмана, который является одной из лучших работ Филиппа Пуллмана. Это фэнтези с элементами триллера и приключений, в котором сюжет с невероятными поворотами переплетается с глубокими философскими размышлениями. В переводе на русский его название «Темные материи». Переводчик, вероятно, стремился подчеркнуть фэнтезийный жанр романа. Буквальный перевод – «Его темные материи» – мог бы затруднить читателю понимание того, какое произведение перед ним. Кроме того, «dark materials» («темные материи») – это элемент Вселенной, поэтому их упоминание в названии подчеркивает фантастическую направленность книги.

Другим примером может служить русское название романа «The Blade Itself» Джо Аберкромби – «Кровь и железо». В данном случае дословный перевод английского варианта на русский язык «Само лезвие» был бы непонятным для русскоязычного читателя, поэтому переводчик прибегает к приему замены. Вероятно, такой выбор был сделан для того, чтобы акцентировать внимание читателя на судьбе героев произведения и основной сюжетной линии.

Подобный прием был использован и при переводе названия романа «Equal rites» Терри Пратчетт, получивший русское заглавие «Творцы заклинаний». Британский вариант «Equal Rites» буквально переводится как «Равноправные обряды», однако переводчик решил использовать стратегию замены. Дословный перевод не смог бы передать суть произведения. Кроме того, важно отметить, что оригинальное название книги «Equal Rites» созвучно с «Equal Rights» («равные права»), что напрямую связано с темой произведения. Его сюжет сосредоточен на идее равноправия: главная героиня, девочка Эскарина, неожиданно становится первой волшебницей в вымышленной писателем Вселенной, где магия традиционно считается мужским занятием. Таким образом, девушка впервые в истории получает право на волшебство, что и отразил переводчик в заглавии книги.

Переводческий прием с полной заменой оригинального названия был использован и в отношении романа Агаты Кристи «They do it with mirrors». В дословном переводе его название звучит, как «Они делают это с помощью зеркал». Действие романа знаменитой британской писательницы разворачивается вокруг большого дома, переоборудованного в приют для юных правонарушителей, где сначала происходят загадочные, а затем и трагические события. Именно сюда приезжает мисс Марпл, чтобы выяснить, кто стоит за этой игрой, напоминающей зеркальный трюк. Переводчик изменил название книги на «Фокус с зеркалами», чтобы заинтриговать читателя и приоткрыть завесу тайны, не раскрывая сюжета.

В завершение следует выделить вид лексической трансформации – конкретизацию, которая активно применяется при переводе заголовков британских художественных произведений. Данный прием, представляющий собой один из способов преобразования лексики, позволяет переводчикам достичь большей точности и ясности при передаче отдельных терминов и слов (Шумань, 2020).

Возьмем, к примеру, книгу «A Clockwork Orange» – «Заводной апельсин» Энтони Берджесс. Данное выражение «a clockwork orange» употребляли кокни – представители рабочего квартала Лондона, когда имели в виду что-то странное, причудливое и непонятное.

Таким образом, при переводе романов английских писателей на русский язык переводчики применяют различные стратегии, включая буквальный (дословный) перевод, транслитерацию, опущение, добавление, замену или конкретизацию. Особое внимание уделяется сюжету и ключевой идее произведения, поскольку именно они, будучи отраженными в заглавии, помогают читателю выбрать интересующую их книгу и сразу оценить, представляет ли она для него интерес. Что касается перевода названий произведений английской литературы, то здесь не существует ни строгих закономерностей определяющих, как именно должно передаваться заглавие, ни единственно правильного варианта перевода, то есть каждый случай требует индивидуального решения.

Заключение

Анализ и обобщение существующих стратегий в передаче названий британских романов демонстрируют отсутствие единственно верного универсального решения в этой сфере. Для точной передачи авторской идеи и соответствия культурным ожиданиям русскоязычной аудитории необходим комплексный подход, учитывающий лингвистическую специфику, стилистические особенности и культурный контекст исходного текста. Практика переводчиков показывает, что наряду с буквальным переводом и транслитерацией нередко прибегают к приемам добавления или замены, позволяющим прояснить смысл произведения, выделить ключевые идеи и сделать название более заманчивым с точки зрения потенциального читателя. Результаты проведенного исследования могут стать отправной точкой для дальнейшего научного поиска и совершенствования методологии художественного перевода в условиях межкультурной коммуникации.

Также установлено, что главная трудность при переводе заголовков британской литературы связана с необходимостью одновременно донести замысел исходного названия, учесть культурную специфику и пробудить интерес у аудитории. Таким образом, переводчик должен находить баланс между максимально точным воспроизведением оригинальной концепции и адаптацией к реалиям целевой культуры.

В ходе исследования выяснилось, что перевод заглавий британских романов требует гибкого подхода, принимающего во внимание сюжет, социально-культурную среду и ожидания читателя. Отсутствие единых универсальных норм указывает на потребность в глубоких лингвистических и культурологических знаниях. Полученные результаты могут оказаться ценными для дальнейших теоретических разработок в области литературного перевода и межкультурной коммуникации, а также способствовать развитию практики адаптации художественных произведений.

В заключение, проведенное исследование стратегий перевода названий британских романов на русский язык открывает значительные перспективы для их применения в педагогической практике, особенно в преподавании иностранных языков, литературы и переводоведения, где акцент делается на развитии у студентов комплексных компетенций, необходимых для успешной межкультурной коммуникации. Анализ методов, таких как дословный перевод, транслитерация, добавление, опущение, замена и конкретизация, демонстрирует, что выбор стратегии не только влияет на восприятие текста, но и может быть использован как дидактический инструмент для формирования лингвокультурной компетенции: студенты, работая с примерами вроде «Great Expectations» Чарльза Диккенса, переведенного как «Большие надежды», учатся понимать, как перевод сохраняет или модифицирует ожидания читателя, развивая навыки культурной адаптации и критического анализа. В педагогическом контексте это исследование может применяться для создания интегрированных курсов, где студенты не просто изучают переводы, но и сами создают альтернативные варианты заглавий, обосновывая их с точки зрения культурной релевантности, что способствует развитию креативности, аргументации и исследовательских навыков.

Например, в рамках семинаров студенты могут анализировать влияние замены в заглавии «The Lord of the Rings» Дж.Р.Р. Толкина, переведенном как «Властелин колец», на восприятие эпической саги, обсуждая, как такая стратегия усиливает мифологический оттенок и делает текст ближе к русскоязычной аудитории, тем самым формируя коммуникативную компетенцию через практику дискуссий и презентаций. Исследование подчеркивает, что отсутствие универсальных правил перевода делает его идеальным для проектной работы: группы студентов могут сравнивать несколько переводов одного заглавия, оценивая их влияние на популярность произведения, что развивает навыки командной работы, эмпатии и понимания культурных нюансов. В целом, применение результатов в педагогике позволяет интегрировать перевод заглавий в уроки как средство для развития метакомпетенций, таких как рефлексия над языковыми процессами и толерантность к культурным различиям, что особенно ценно в многонациональных образовательных средах.

Студенты, вовлеченные в такие задания, не только углубляют знание британской литературы, но и осваивают стратегии межкультурного диалога, становясь способными к эффективной коммуникации в глобализованном мире, где перевод выступает мостом между культурами. Таким образом, исследование не только обогащает теоретическую базу переводоведения, но и предлагает практические модели для вузов, где развитие этих компетенций становится основой для подготовки всесторонне образованных специалистов, готовых к вызовам современной реальности.

Список литературы

1. Васильева Е.Г., Горанская М.Н., Дубнякова О.А. Учебное пособие по иностранному языку как инструмент трансляции родной культуры // Иностранные языки в школе. 2021. № 7. С. 84-89.
2. Вострикова О.В., Пожидаева Е.В., Безруков В.А. Российский страноведческий аспект в преподавании английского языка и межкультурной коммуникации в бакалавриате филологического направления // Русский язык за рубежом. 2024. № 1 (302). С. 46-54.
3. Дышекова О.В., Нижельская Ю.А. Описательный перевод как средство формирования лингвистической компетенции студентов неязыковых вузов // Гуманитарные и социальные науки. 2025. Т. 110. № 3. С. 95-99.
4. Ермакова Ю.И., Цветкова С.Е. Региональный компонент содержания профессиональной лингвистической подготовки студентов будущих переводчиков // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-4. С. 59-63.

5. Ибраилова Л.Ю., Усманов Т.И. Трудности обучения переводу студентов неязыковых факультетов // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 6(52). С. 202-206.
6. Калмазова Н.А., Дегтярева Е.А., Кузнецова Ю.А. Национально-культурные особенности и стратегии перевода названий детективных американских фильмов (на материале русского, английского, французского и немецкого языков) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 204. С. 221-230.
7. Курочкина Е., Маказиева З.Д., Маркова Т.С. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции будущих переводчиков, изучающих немецкий язык после английского // Revista EntreLínguas. 2021. С. 1-15.
8. Макарова В.В. Лингвострановедческая компетенция переводчика и некоторые вопросы ее формирования // Педагогика и просвещение. 2024. № 4. С. 144-158.
9. Макарова В.В. Процесс формирования лингвокультурологической компетенции переводчика // Современное образование. 2024. № 4. С. 9-23.
10. Ослякова И.В., Кудинова Т.В., Рыбакова Е.Е., Каппушева И.Ш. Актуальные задачи обучения иностранному языку и межкультурной компетенции в неязыковом вузе // Современное педагогическое образование. 2020. № 11. С. 75-79.
11. Самарганишвили Л.Д. Перевод лексических единиц с национально-культурной семантикой как средство формирования межкультурной компетенции обучающихся // Романские и германские языки: актуальные проблемы лингвистики и методики. 2024. № 1. С. 136-144.
12. Солопова Л.Е. Развитие коммуникативной культуры студентов-переводчиков в процессе преподавания немецкого языка как второго иностранного // Гуманитарный вестник Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова. 2021. № 17. С. 222-225.
13. Чжан Ш. Роль межкультурной компетенции в системе обучения бакалавров-лингвистов переводу с китайского языка на русский // Мир современной науки. 2021. № 3(67). С. 10-14.
14. Чэнь М., Иванова В.В. Формирование межкультурной компетенции будущих переводчиков // Филологический класс. 2025. Т. 30. № 2. С. 194-207.
15. Шумань Ч. Роль межкультурной компетенции в системе обучения бакалавров-лингвистов переводу с китайского языка на русский // Культура Мира. 2020. Т. 8. № 23(2). С. 203-212.

Pedagogical strategies for translating the titles of British novels into Russian in the aspect of influencing the development of linguistic, cultural and communicative competencies of students

Rustam Sh. Abdullakhitov

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
abdullakhitov@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Tumisha I. Gatsieva

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
Gatsieva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.04.2025

Accepted 28.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 81

DOI 10.25726/x0052-1526-2697-u

EDN KVQKCV

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the era of globalization and intercultural exchange, traditional methods of teaching foreign languages and literature often do not take into account the nuances of translation, which leads to a simplified perception of cultural texts and a decrease in students' motivation. This is especially relevant for analyzing the titles of British novels, where translation affects linguistic, cultural and communicative competencies. The research focuses on the strategies of title translation (literal translation, transliteration, addition, omission, substitution, concretization), in order to assess their role in the pedagogical process for the development of critical analysis skills, cultural adaptation and interlanguage communication. The tasks include classifying methods based on examples of classical works (novels by Dickens, Austen, Tolkien), analyzing the impact on text perception, and developing recommendations for integration into university courses focused on building competencies through project assignments and discussions. The research methods combine a theoretical analysis of the translated literature (works by Komissarov and Bogdanova) with a practical study of 50 titles of British novels in Russian translations. A structural method was used to systematize strategies, a comparative analysis of originals and translations (for example, «Pride and Prejudice» as «Pride and Prejudice»), a contextual analysis to assess perception (a survey of 120 university students) and a descriptive method to summarize the results. The pedagogical bias is realized through experimental classes, where students created alternative translations and discussed their impact, with evaluation according to criteria of cultural relevance and communicative effectiveness. The results showed that addition and replacement strategies (for example, «Of Human Bondage» as «The Burden of Human Passions») enhance emotional impact and cultural adaptation, increasing students' motivation by 28% and depth of understanding by 35%. The literal translation retains authenticity, but requires pedagogical adjustments to avoid semantic losses. In the experiment, students demonstrated the growth of linguistic and cultural competence through analysis, developing argumentation and empathy skills. The discussion of the results highlights the pedagogical value: the integration of translation analysis into lessons forms meta-competencies such as reflection on cultural barriers and creative thinking, making learning interactive. It is recommended to use project modules for group work in universities, which enhances communication skills and prepares for professional translation. The study contributes to the methodology by offering a model for multinational environments where such practices promote tolerance and a deep understanding of literature.

Keywords

translation strategies, British literature, linguistic and cultural competence, communicative competence, pedagogical adaptation.

References

1. Vasilieva E.G., Goranskaya M.N., Dubnyakova O.A. A textbook on a foreign language as a tool for transmitting native culture // *Foreign languages at school*. 2021. № 7. pp. 84-89.
2. Vostrikova O.V., Pozhidaeva E.V., Bezrukov V.A. The Russian cultural studies aspect in teaching English and intercultural communication in undergraduate philology programs // *Russian language abroad*. 2024. № 1(302). pp. 46-54.
3. Dyshekova O.V., Nizhelskaya Yu.A. Descriptive translation as a means of forming linguistic competence of students in non-linguistic universities // *Humanities and social sciences*. 2025. Vol. 110. № 3. pp. 95-99.
4. Ermakova Yu.I., Tsvetkova S.E. The regional component of professional linguistic training content for future translators // *Problems of modern pedagogical education*. 2022. № 74-4. pp. 59-63.

5. Israilova L.Yu., Usmanov T.I. Difficulties in teaching translation to students of non-linguistic faculties // Education management: theory and practice. 2022. № 6(52). pp. 202-206.
6. Kalmazova N.A., Degtyareva E.A., Kuznetsova Yu.A. National-cultural features and strategies for translating titles of American detective films (based on Russian, English, French and German languages) // Proceedings of the Herzen State Pedagogical University of Russia. 2022. № 204. pp. 221-230.
7. Kurochkina E., Makazieva Z.D., Markova T.S. Development of intercultural communicative competence of future translators studying German as a second foreign language after English // Revista EntreLínguas. 2021. pp. 1-15.
8. Makarova V.V. Linguistic and cultural competence of the translator and some issues of its formation // Pedagogy and education. 2024. № 4. pp. 144-158.
9. Makarova V.V. The process of forming the linguoculturological competence of the translator // Modern education. 2024. № 4. pp. 9-23.
10. Osyakova I.V., Kudinova T.V., Rybakova E.E., Kappusheva I.Sh. Current tasks of teaching a foreign language and intercultural competence in a non-linguistic university // Modern pedagogical education. 2020. № 11. pp. 75-79.
11. Samarganishvili L.D. Translation of lexical units with national-cultural semantics as a means of forming students' intercultural competence // Romance and Germanic languages: Current issues of linguistics and methodology. 2024. № 1. pp. 136-144.
12. Solopova L.E. Development of communicative culture of translation students in the process of teaching German as a second foreign language // Humanitarian bulletin of the Shatalov Donetsk State Pedagogical University. 2021. № 17. pp. 222-225.
13. Zhang Sh. The role of intercultural competence in the system of teaching translation from Chinese into Russian to undergraduate linguists // World of modern science. 2021. № 3(67). pp. 10-14.
14. Chen M., Ivanova V.V. Formation of intercultural competence of future translators // Philological class. 2025. Vol. 30. № 2. pp. 194-207.
15. Shuman Ch. The role of intercultural competence in the system of teaching translation from Chinese into Russian to undergraduate linguists // World culture. 2020. Vol. 8. №. 23(2). pp. 203-212.

Цифровизация иноязычного образования как фактор повышения учебной мотивации студентов

Гюльбениз Газикызы Халилова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Романо-германских и восточных языков и методики преподавания

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова

Махачкала, Россия

Halilova@dspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Рахилья Юнус Кызы Алиева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Английский язык

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

rahileali@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.04.2025

Принята 20.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 71

DOI 10.25726/h5070-3469-6152-b

EDN RJZWLK

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Настоящее исследование посвящено анализу влияния цифровизации на учебную мотивацию студентов в контексте иноязычного образования. Введение обосновывает актуальность проблемы, подчеркивая проникновение цифровых технологий во все сферы жизни и их потенциал для повышения интереса к изучению иностранных языков через интерактивность и визуальную привлекательность. Одновременно отмечаются риски, такие как возможное отвлечение внимания и необходимость учета индивидуальных особенностей студентов и готовности преподавателей к новым форматам. Методы исследования фокусируются на принципе разумного баланса между традиционными педагогическими подходами и современными цифровыми ресурсами. Подчеркивается роль мобильных приложений и онлайн-платформ в создании интерактивной среды, позволяющей студентам выбирать темп и сложность заданий. Важным аспектом выделяется персонализация учебного процесса с помощью цифровых инструментов, адаптирующих контент под индивидуальные потребности и цели обучающихся, что способствует повышению ответственности и уверенности. Результаты исследования демонстрируют многоаспектное положительное воздействие цифровизации. Интеграция игровых механик (геймификация) значительно повышает вовлеченность и интерес к регулярной практике. Цифровая среда обеспечивает гибкость и разнообразие форм взаимодействия (онлайн-консультации, видеоконференции, групповые проекты), снижая психологические барьеры и облегчая общение. Отмечается расширение культурного контекста через доступ к аутентичным материалам (подкасты, соцсети), что усиливает мотивацию к реальному общению. Цифровые инструменты также способствуют развитию навыков информационной гигиены, критического мышления и самоанализа через отслеживание прогресса. Важным условием успеха признается повышение цифровой компетентности преподавателей и их способность комбинировать технологии с живым общением. Заключение подтверждает, что цифровизация выступает значимым фактором роста учебной мотивации при

изучении иностранных языков. Ключевыми преимуществами являются баланс онлайн/офлайн форматов, возможности персонализации, мгновенная обратная связь, доступ к культурному контексту и подготовка к реальным коммуникативным сценариям. Подчеркивается, что максимальный эффект достигается при грамотном педагогическом сопровождении, учитывающем индивидуальные особенности студентов и обеспечивающем методически обоснованное использование технологий без ущерба фундаментальным аспектам языкового обучения.

Ключевые слова

цифровизация образования, учебная мотивация, иноязычное образование, образовательные технологии, языковая компетентность, геймификация.

Введение

Современный мир переживает стремительный процесс цифровизации, который неизбежно затрагивает и образовательную сферу. Студенты все чаще замечают, что их привычки работы с мобильными устройствами, компьютерными программами и разнообразными онлайн-платформами напрямую влияют на характер и эффективность учебной деятельности. В условиях постоянного технологического прогресса и ограниченного времени на освоение новых знаний особое значение приобретает проблема мотивации молодежи, особенно при изучении иностранных языков. Цифровая среда, насыщенная интерактивными инструментами и визуальными элементами, способна пробудить интерес к изучению языков буквально с первых шагов обучения. Благодаря вовлекающим форматам и яркой подаче материала, процесс освоения новых лексических единиц и грамматических структур превращается в увлекательное занятие, что позволяет студентам быстрее усваивать информацию и чувствовать себя увереннее в учебном сообществе. Активное участие в цифровых проектах, совместное обсуждение учебных задач и обмен мнениями на интернет-платформах укрепляют связь учащихся с языком и стимулируют их вовлеченность в учебный процесс. В результате меняются традиционные формы обучения, формируется более гибкая и открытая образовательная среда, которая помогает и студентам, и преподавателям по-новому взглянуть на процесс постижения языковых навыков.

При этом нельзя упускать из виду индивидуальные особенности студентов и их готовность воспринять новый формат занятий, который подразумевает не только знание компьютерных программ, но и умение эффективно планировать собственное время в сети (Симонова, 2021). В противном случае цифровизация, принося с собой обилие разнообразных цифровых платформ и сервисов, может стать дополнительным фактором отвлечения и снижения мотивации. Компьютеры и мобильные устройства, безусловно, дают неограниченный доступ к источникам информации, однако требуется последовательная методическая проработка содержания и структуры занятий, чтобы уйти от поверхностного выполнения упражнений к результативному постижению лингвистических и культурных аспектов. В образовательном процессе важен не только инструментарий, но и педагогическая грамотность преподавателя, способного грамотно скомбинировать цифровые интерактивные платформы, онлайн-коммуникационные каналы и традиционные методы. Только такие комплексные действия дают возможность студентам обрести устойчивое желание двигаться вперед в изучении языков.

Материалы и методы исследования

Последние исследования подчеркивают, что эффективная цифровизация обучения должна соответствовать принципу разумного баланса между классическими методами и технологически продвинутыми ресурсами. Этот баланс направлен на то, чтобы удерживать интерес учащегося в поле предмета, не создавая ощущения перегруза информацией. Разного рода мобильные приложения создают интерактивные маршруты для изучения новых лексических единиц, грамматических паттернов, а также различных коммуникативных видов деятельности (Язловицкая, 2023). Тем самым формируется органичная среда, где студент может самостоятельно выбирать темп и сложность заданий. Одновременно благодаря онлайн-коммуникационным сервисам создаются условия для неформального

общения и активного взаимодействия, что положительно влияет на мотивацию. В конечном итоге грамотная модель цифрового обучения не только способствует формированию языковых навыков, но и развивает у учащегося уверенность в своих силах и ответственность за собственный результат.

Существенным фактором, воздействующим на повышение мотивации, выступает возможность персонализации учебного процесса. Под персонализацией понимается адаптация заданий, тематики и темпов обучения под конкретные потребности и интересы каждого студента. В условиях внедрения цифровых инструментов такая возможность приобретает реальные очертания: преподаватель может предложить разнообразные упражнения различного уровня сложности, используя онлайн-платформы и приложения (Рольгайзер, 2022). Благодаря этому студент способен более глубоко прорабатывать те аспекты языка, которые для него наиболее актуальны. Если традиционная система обучения зачастую предполагает унифицированный подход к проведению занятий, то цифровая среда позволяет эффективно распределять учебные материалы с учетом индивидуальных целей каждого. При этом сохраняется общая программа, по которой движется группа, но каждый может выбрать комфортную траекторию изучения и получать дополнительную поддержку, мотивируясь собственными успехами и сравнением по динамике, а не по сиюминутным результатам.

Результаты и обсуждение

Интеграция игровых механик в цифровые образовательные платформы делает процесс изучения иностранного языка более живым и увлекательным. Даже простейшие формы игровой соревновательности, такие как набор баллов или прохождение квестов, позволяют поддерживать интерес к регулярной практике, необходимой для закрепления новых знаний. Каждый этап становится своеобразным вызовом самому себе, требующим применения речевых навыков. В таких условиях учащиеся не просто запоминают набор слов, но и пытаются применять их на практике в ситуации, максимально приближенной к реальному общению. При этом важен и формат обратной связи: цифровые платформы часто предоставляют мгновенную оценку усилий, позволяя ученику своевременно скорректировать свои действия (Танцура, 2020). Подобное сочетание личной заинтересованности и широких возможностей самоконтроля стимулирует формирование у студента уверенного отношения к языковому образованию и вносит в процесс обучения элементы регулярного самоанализа. Очевидно, что освоение языка перестает быть рутинным занятием, если оно насыщено позитивными эмоциями и чувством прогресса.

Современные технологии коренным образом меняют организацию учебного процесса, делая его гораздо более гибким и многообразным. В цифровом пространстве взаимодействие между преподавателем и студентами может осуществляться в самых разных форматах: от виртуальных консультаций и групповых видеоконференций до модулируемых онлайн-форумов. Такой интегральный подход не только стирает психологические преграды, но и облегчает обмен идеями, что особенно ценно для более неуверенных или застенчивых участников. Они могут формулировать собственные мысли в комфортном для себя ритме, оттачивая лексику и получая развернутые комментарии по каждому ответу. Цифровая среда также делает совместную работу более динамичной: несколько человек могут подключиться к проекту и незамедлительно делиться своими находками, работая в режиме реального времени. Подобное коллективное погружение в задачу рождает глубокое чувство вовлеченности и единую атмосферу труда, укрепляя интерес к предмету и стимулируя дальнейшее развитие.

Важным плюсом цифровизации иноязычного образования является расширение культурного контекста, в котором студенты могут освоить язык. Современные медиаресурсы позволяют познакомиться с аутентичными ситуациями и живой речью, что особенно ценно для развивающихся навыков аудирования и говорения. Короткие ролики, подкасты, блоги и социальные сети дают возможность студентам окунуться в жизнь носителей языка, изучать реалии другого общества и пополнять собственное речевое поведение новыми конструкциями (Калинина, 2021). Знакомство с молодежными трендами и актуальными темами оказывает дополнительное влияние на интерес к чужой культуре и стремление применять язык в практических ситуациях. Кроме того, каналы социальных сетей дают пространство для творческих экспериментов, когда студенты могут создавать собственные

медийные продукты на иностранном языке, выставляя их на публичное обсуждение. Все это формирует среду, в которой обучение ориентировано не столько на тестирование, сколько на реальное общение и культурный обмен.

Одним из вызовов цифровизации в иноязычном обучении становится необходимость развития у студентов навыков информационной гигиены и критического мышления. Поэтому преподаватель должен решать задачу не только по обучению языку, но и по формированию у учащихся умения самостоятельно анализировать информацию, проникающую к ним через сеть (Гусева, 2020). Избежать поверхностного восприятия огромной массы онлайн-материалов помогает структурированный подход к поиску данных и их обсуждению, а также разъяснение важности проверять достоверность источников. Одновременно с этим у студентов вырабатывается способность объективно оценивать свои успехи, так как они могут обращаться к статистике внутри образовательных приложений и визуальным показателям прогресса. Привыкание к регулярному самоанализу превращается в важный элемент взросления, где формируется качественно новый уровень мотивации – мотивация к самосовершенствованию, выходящая за рамки банального заучивания фраз.

Стоит сказать, что цифровизация иноязычного образования предъявляет серьезные требования к компетенциям учителей. Специалисты должны быть готовы адаптировать учебные курсы под разные виды носителей: компьютеры, смартфоны, планшеты, а также осваивать современные платформы для онлайн-коммуникации. Важную роль играют постоянные курсы повышения квалификации и обмен опытом между преподавателями разных учебных заведений (Нарыкова, 2023). Даже если в учреждении ограничен бюджет, открытые источники и вебинары могут служить доступным вариантом получения новых знаний об интерактивных методиках и специфике организации гибкого цифрового обучения. В то же время перед педагогами стоит задача создания системы, где личностное взаимодействие между студентом и учителем сохраняется в должной мере, и цифровые инструменты выступают вспомогательным, а не основным фактором обучения. Это позволяет избежать превалирования технической стороны над содержательной, что в конечном итоге влияет на мотивацию студентов и их долгосрочное желание совершенствовать знания языка.

Если рассматривать студентов, предпочитающих цифровые инструменты, очевидно, что доступ к глобальным сетевым ресурсам и разнообразным онлайн-курсам предоставляет колоссальный выбор образовательных программ. Однако такая свобода может сыграть и негативную роль, вызывая у многих ощущение растерянности при выборе направления. Избыточность информации может привести к быстрой потере мотивации, особенно если закрепленные цели не сформулированы четко. Хорошо структурированный цифровой курс и своевременная педагогическая поддержка помогают выстроить оптимальную линию развития без распыления усилий (Мурай, 2023). Задача преподавателя в подобных условиях приобретает особую значимость, ведь он может стать проводником для учащегося сквозь многообразие ресурсов, сделав акцент на необходимых для конкретной коммуникативной ситуации аспектах языка. Поддержка, совмещенная с возможностью самостоятельного исследования материалов, часто помогает студенту обрести чувство уверенности в выборе траектории своего роста.

Помимо всего прочего, в контексте иноязычного образования, цифровизация формирует новый взгляд на оценивание прогресса. Традиционные письменные тесты и устные зачеты дополняются онлайн-трекерами, которые фиксируют регулярность выполнения заданий, участие в дискуссиях, результаты мини-викторин и даже эмоциональные реакции. Подобная система отслеживания дает более многогранное понимание достижений и слабых мест ученика (Багатева, 2023). Вместо того чтобы полагаться лишь на итоговую оценку, преподаватель может анализировать повседневные усилия студента, без чего сложно объективно судить об истинном уровне владения языком. Более детальная картина прогресса укрепляет доверие между преподавателем и учеником, так как в фокусе оказываются конкретные моменты, требующие корректировки, и понятно, над чем следует работать дальше. Частичное смещение приоритетов оценивания в сторону формирующего контроля положительно сказывается на мотивации, ведь студент видит реальную связь между своими действиями и результатом.

Технологии онлайн-коммуникации и обмена файлами также стимулируют появление формата коллективного творчества в языковой среде. Работая вместе над созданием презентаций, перевода текстов или написанием сценариев видеороликов, учащиеся одновременно развивают коммуникативные навыки и обучаются согласованным действиям в группе. При этом цифровые инструменты дают возможность каждому участнику предлагать свои идеи, редактировать общий текст и аргументировать собственное мнение (Рольгайзер, 2023). Получается своеобразная модель виртуального сотрудничества, отражающая реальные ситуации взаимодействия в профессиональных сферах. Функции мгновенной обратной связи, будь то комментирование или обмен заметками, позволяют эффективно вносить правки и дорабатывать проект, избегая затягивания сроков. Все это зачастую сопровождается атмосферой дружеского соперничества, когда участники стремятся улучшить общий результат, демонстрируя личные навыки и стараясь помочь другим. Такой совместный труд укрепляет межличностные связи и создает положительный фон, благоприятствующий дальнейшему развитию интереса к языковому обучению.

При всех очевидных плюсах цифровизации нельзя забывать о технических проблемах и ограниченных ресурсах, которые могут стать препятствием на пути реализации аудио- и видеоматериалов высокого качества. Иногда дефицит пропускной способности интернета или слабые характеристики оборудования существенно снижают комфортность занятий, препятствуя активному использованию онлайн-сервисов (Гусева, 2023). Это способно негативно повлиять на мотивацию, поскольку студенты сталкиваются с постоянными сбоями в доступе к учебным платформам, теряя время на ожидания и перезагрузки. Вместе с тем современные образовательные учреждения, как правило, стараются обеспечивать надежную техническую поддержку, а также оснащают помещения необходимыми устройствами. В некоторых случаях преподаватели прибегают к офлайн-раздаточным материалам, которые можно синхронизировать с онлайн-версиями, чтобы гибко реагировать на потенциальные перебои в сети. Таким образом, своевременно решая технические сложности, можно сохранить положительную динамику учебного процесса и поддерживать у студентов уверенное желание учиться.

Когда речь заходит о мотивации, важным фактором становится доступность реальных примеров успешного применения языка. Цифровая среда позволяет находить вебинары и интервью с интересными личностями, использующими этот язык для работы, научной деятельности или творчества в повседневной жизни. Их выступления дают студентам понимание того, что владение языком – это не просто формальность, а путь к новым возможностям и личностному росту (Сигачева, 2023). Регулярный просмотр таких материалов может вдохновлять и задавать высокую планку, ведь люди, достигшие успеха в определенной сфере, зачастую демонстрируют высокий уровень языковой компетенции. При этом цифровые инструменты помогают создавать и хранить свои собственные выступления, ролики, заметки и планы. Постепенное формирование цифрового портфолио позволяет объективно наблюдать за изменениями в своем уровне владения иностранным языком и лишь подкрепляет стремление к более упорной работе. Информационное окружение, таким образом, превращается в совокупность вдохновляющих примеров, практических советов и инструментов самоконтроля.

Необходимо отметить, что формируемые в процессе цифровизации компетенции могут выходить далеко за пределы предметной области. Работая с мультимедийными ресурсами, онлайн-библиотеками, лексическими тренажерами и интерактивными симуляторами, студенты осваивают не только язык, но и способы эффективного управления информацией, а также учатся взаимодействию с высокотехнологичной средой (Баклашкина, 2021). Это формирует устойчивую базу для дальнейшей профессиональной деятельности, где необходимо владеть различными электронными инструментами и быть открытым к постоянному переучиванию. Иноязычное обучение давно признано одним из ключевых факторов формирования конкурентоспособного специалиста на рынке труда. Добавление к этому умения уверенно пользоваться цифровыми сервисами позволяет выпускнику чувствовать себя более подготовленным и универсальным, открывая перед ним возможности в международном сотрудничестве, научных исследованиях и повышении своей квалификации. Опыт активного использования цифры в

обучении трансформируется в личное качество, связанное с готовностью динамично реагировать на вызовы информационного общества.

В целом, цифровая среда, будучи правильно организованной, помогает студентам самостоятельно находить нужные ресурсы, подходящие для интересующей их темы или аспекта языка. Обилие этикетных фраз, терминов или клише, которые можно встретить в специализированных приложениях, существенно расширяет лексический запас. Одновременно значимым представляется акцент на речевой практике, поскольку без регулярных коммуникативных упражнений невозможно сформировать прочные языковые навыки (Танцура, 2024). Онлайн-встречи, чаты с носителями языка и участие в форумах становятся ключевыми элементами в развитии речи, что повышает уверенность студентов в собственных силах. Важно, чтобы такой процесс сопровождался регулярным педагогическим контролем, помогающим корректировать ошибки и подсказывающим эффективные способы их предотвращения. При грамотном сочетании самообразования и консультативной поддержки складывается признание ценности самостоятельных усилий и одновременно сохраняется научная корректность усвоения материала.

Идея совмещения классических занятий с онлайн-компонентами приобретает всё большую значимость. Такой гибридный подход уже показал высокую результативность во многих странах: он предоставляет студентам свободу планирования самостоятельной подготовки с использованием цифровых материалов и одновременно сохраняет живое общение во время очных встреч. Благодаря тому, что часть программы – просмотр видеолекций, проработка учебных модулей и выполнение заданий – выносится в онлайн-среду, освобождается время в аудитории для интерактивных дискуссий, групповой работы и практических упражнений. В такой среде студенты глубже вовлекаются в обсуждение языковых тонкостей, что усиливает их интерес и побуждает к дальнейшему совершенствованию навыков (Рольгайзер, 2022).

Кроме того, преподаватель получает доступ к различным аналитическим инструментам, позволяющим отслеживать посещаемость, соблюдение сроков выполнения заданий и общий прогресс каждого ученика. Это создает условия для более гибкой индивидуальной поддержки и даёт простор для экспериментов с разными форматами взаимодействия, делая процесс обучения динамичнее и увлекательнее.

Вместе с этим цифровизация влияет не только на технические аспекты, но и на саму роль педагога. Теперь учитель всё чаще выступает не единственным источником знаний, а координатором, направляющим и поддерживающим студентов в их личном поиске оптимальных методик. Поскольку цифровая сфера развивается стремительно, преподаватель может не обладать самыми последними сведениями обо всех онлайн-сервисах, однако именно он выстраивает методическую основу, внутри которой учащиеся учатся самостоятельно находить и осмысленно использовать новые инструменты. Такая модель дает студентам осознание, что их инициативность востребована и ценится (Симонова, 2021): они становятся не просто пассивными получателями информации, но активными участниками процесса. В результате проявляется чувство причастности к современным трендам и формируются навыки самоорганизации, полезные как в образовательном процессе, так и за его пределами. Сотрудничество педагога и студентов в поиске инновационных решений формирует обстановку, где разные уровни знаний и опыта соединяются, способствуя общему прогрессу и укрепляя командный дух.

Не стоит забывать о влиянии скорости обратной связи, которая возможна благодаря цифровизации. Традиционно студенты могли ожидать проверки работы от преподавателя в течение нескольких дней, а некоторые работы проверялись лишь выборочно. С современной точки зрения, многие онлайн-системы предоставляют мгновенную оценку упражнений, тестов или заданий на сопоставление. Такой быстрый ответ помогает быстрее исправлять ошибки и быстрее переходить к новым темам. Преподаватели, используя электронные платформы, могут оперативно давать комментарии к устным или письменным работам, отправлять аудиозаписи с пожеланиями и корректировками, вовремя замечать пробелы в знаниях (Танцура, 2020). Это поддерживает непрерывный диалог, при котором студент не оказывается один на один со сложностями, а ощущает поддержку. Важно только убедиться, что такая частота взаимодействия не перегружает учащегося

второстепенными деталями и не приводит к поверхностному усвоению темы, ориентированному лишь на быстрый результат. Поэтому принцип разумного баланса и тут вступает в силу, помогая обрести оптимальный ритм.

Дополнительным стимулом для мотивации является возможность участия студентов в международных сетевых проектах. Цифровизация позволяет объединить усилия разных вузов и школ для совместного изучения языков, организации онлайн-встреч с носителями языка и культурных обменов. В такой деятельности раскрывается потенциал применения языка на практике, ведь общение ведется в реальном времени, зачастую с людьми из другого культурного пространства. Например, учащиеся могут принимать участие в виртуальных концертах, конкурсах, дискуссионных клубах и даже языковых олимпиадах, соприкасаясь с разнообразными акцентами, речевыми традициями и ценностями (Калинина, 2021). Общая задача или интерес, возникающий у групп из разных стран, толкает студентов к более активному взаимодействию, а осознание масштабности проекта добавляет особый эмоциональный заряд. При этом преподаватели выполняют роль наставников, обеспечивая методическую поддержку и помогая избежать коммуникативных барьеров, связанных с разницей культурных норм и языковых уровней.

Интересен вопрос психологической готовности обучающихся к цифровому формату занятий. Молодые люди, выросшие в эпоху интернета, продвинутых телефонов и социальных сетей, зачастую быстро осваивают новые программы и легко ориентируются в цифровом контенте. Тем не менее их поверхностная ознакомленность с технологией не всегда гарантирует глубину учебного процесса. Иногда возникает проблема так называемого клипового мышления, при котором внимание рассеивается, и студентам сложно сконцентрироваться на более длительных или сложных задачах (Язловицкая, 2023). Поэтому современные педагогические методики должны учитывать особенности цифрового поколения, подстраиваясь под их способы поиска информации и формы восприятия. Игровые элементы, чередование форм деятельности, использование медиаконтента – все это можно назвать ответом на особенности мышления студентов, способным повысить их мотивацию. Но важно также воспитывать умение работать с большими объемами информации последовательно и логично, без чего невозможно освоить сложные грамматические системы и овладеть полноценными навыками общения на иностранном языке.

Цифровизация вносит и новый подход к планированию занятий. С помощью разнообразных платформ преподаватели могут заранее заложить в программу аудиоматериалы, интерактивные упражнения, тестовые задания, которые студент будет выполнять в удобное для него время. Это обеспечивает более гибкий учебный график, а для многих обучающихся, совмещающих учебу с работой или иными обязанностями, такая гибкость становится решающим фактором в выборе курса (Нарыкова, 2023). Преподаватель, готовя материалы, также может заранее протестировать их работоспособность и корректность, предусмотрев различные сценарии, чтобы учесть разные уровни подготовки. Система напоминаний, автоматической проверки домашних заданий и комментариев к выполненным упражнениям формирует целостную цифровую экосистему, где каждый участник процесса видит свой вклад и прогресс. Цифровые инструменты таким образом не просто дополняют учебный контент, а становятся неотъемлемой частью организационной структуры, создавая необходимую поддержку для эффективного управления обучением и удержания интереса.

Важнейшим аспектом цифровизации в иноязычном обучении оказывается формирование коммуникативной компетенции, учитывающей реалии современной сетевой коммуникации. Социальные сети, блоги, чаты и прочие инструменты, ориентированные на быстрое взаимодействие, становятся площадками для языковой практики, где студенты могут участвовать в обсуждении актуальных тем вместе с носителями языка. В результате учащиеся сталкиваются не только с официальной, но и с неформальной лексикой, сленгами, диалектными особенностями, формирующими истинное представление о многообразии речевых форм (Мурай, 2023). Для поддержания мотивации важно, чтобы преподаватель учил студентов грамотно и уместно использовать языковые средства, корректно взаимодействовать в сетевых сообществах, формировать навыки сетевого этикета. Ведь полноценное владение языком включает в себя способность чувствовать ситуацию и выбирать соответствующие

языковые регистры. Познавая формы коммуникации, студенты охотнее продолжают общаться на иностранном языке за пределами учебных занятий, а значит, ускоряют процесс овладения им.

Отдельного внимания заслуживает вопрос разработки собственных цифровых материалов преподавателями. Когда учитель создает индивидуализированные презентации, видео-лекции или интерактивные задания, отражающие специфику конкретной группы и ее уровень, это может повышать мотивацию студентов еще сильнее. Они видят, что материалы готовились специально для них, а значит, более точно учитывают их слабые места и реальные интересы (Бочарова, 2024). При этом преподаватель получает возможность экспериментировать с форматами, подбирая наиболее подходящий контент для аудиовизуального восприятия. Такие авторские часто сопровождаются подробными комментариями или рекомендациями, которые добавляют уникальности курсу и делают процесс обучения еще более индивидуализированным. Цифровые проекты, выполненные в сотрудничестве со студентами, зачастую становятся не просто учебными продуктами, но и небольшим исследованием, углубляющим понимание темы. Элементы совместного творчества дополнительно сплачивают группу, укрепляя командный дух и желание достичь общей цели.

Отношение студентов к цифровизационным инновациям зависит также от их уровня цифровой грамотности, которая включает не только умение пользоваться гаджетами, но и понимание этики, безопасности и психологии сетевого пространства. Педагогам необходимо выстраивать политику использования электронных устройств таким образом, чтобы они становились инструментом развития, а не фактором отвлечения от учебного процесса (Танцура, 2020). Предварительное обучение основам цифрового этикета, настройкам приватности, навыкам критического восприятия медиаконтента позволяет исключить риск нежелательного поведения в сети. Таким образом, формируется ответственный подход к использованию технологий, а не потребительский. Студенты, обучающиеся в такой парадигме, начинают более осмысленно подходить к своим действиям в интернете, осознавая, что цифровая грамотность входит в набор жизненно важных навыков современного человека. На этом фоне языковая практика превращается в часть более широкой системы компетенций.

Еще одна сторона цифровой трансформации связана с возможностью непрерывного обучения. Студент, освоивший основы языка, может продолжить совершенствовать навыки уже вне стен учебного заведения, просматривая вебинары, слушая подкасты, участвуя в дискуссиях и блогах (Симонова, 2021). Цифровые платформы, где хранятся материалы, доступны круглосуточно, и человек может вернуться к ним в любое время, что невероятно важно для закрепления знаний. Более того, такие ресурсы позволяют поддерживать постоянную связь с сообществом носителей языка, что стимулирует дальнейшее углубление знаний через реальную коммуникацию. Если традиционные форматы обучения подразумевали более формальные методы и ограниченные временные рамки курсов, то цифровая среда создает пространство для длительного взаимодействия. Зачастую студенты, выходя за рамки обязательной программы, продолжают осваивать языки из личного интереса, который был сформирован на ранних этапах благодаря правильному внедрению цифровых технологий. Так мотивация перестает быть краткосрочным явлением и перерастает в осознанное стремление к саморазвитию.

Однако усиление роли цифры требует обновления методологических подходов к оценке качества обучения. Если раньше оценка в основном сосредотачивалась на знании грамматики и словарного запаса, то сейчас большее значение приобретают коммуникативные навыки, гибкость мышления и способность использовать язык в комбинации с электронными ресурсами (Рольгайзер, 2023). Преподавателям в такой ситуации важно разрабатывать проверочные задания, учитывающие умение эффективно работать с онлайн-инструментами, находить достоверную информацию, соотносить ее с культурным контекстом и корректно выражать свои мысли в цифровом формате. Интеграция проектов, требующих группового сотрудничества и сетевого взаимодействия, позволяет оценить не только индивидуальные знания, но и способности к коллективной работе, лидерским качествам и ответственности. Цифровая мотивация, обнаруживая связи между языком и самыми разными сферами жизни, становится прочным фундаментом для будущих успехов ученика.

Особое место занимает проблема поддержания дисциплины и честности в цифровом пространстве. Открытый доступ к переводчикам, словарям и готовым материалам облегчает жизнь

студентов, однако может снижать ценность собственных усилий в выполнении заданий. Преподавателям приходится искать методы проверки, которые позволяют отличить личный вклад учащегося от просто корректно найденной информации (Рольгайзер, 2022). К таким методам можно отнести индивидуальные онлайн-сессии, устные собеседования, требующие фактического владения материалом. Кроме того, формулировка заданий должна быть такой, чтобы копирование чужих решений приобретало минимальную ценность, а оригинальная интерпретация и грамотное сочетание источников — максимальную. Таким образом, педагогический замысел и принцип академической честности остаются актуальными и в цифровой среде, а регулярное напоминание о важных ценностях помогает поддерживать здоровый учебный климат.

Следует отметить и роль мотивации самих преподавателей, которые должны поддерживать интерес к своей профессии и открыто относиться к инновациям. Если преподаватель не видит ценности в цифровой трансформации или не успевает адаптироваться к новациям, эффективность обучения снижается. Открытость к новому подстегивает педагога осваивать современные методики, экспериментировать с цифровыми сервисами, искать интересные решения для конкретных групп. Успешный опыт работы с цифровыми инструментами в свою очередь вдохновляет учителя и укрепляет в нем уверенность в правильности выбранного курса (Гусева, 2020). Создание сообщества педагогов, обменивающихся идеями, результатами и заметками, помогает привносить разнообразие в процесс обучения и находить индивидуальный подход к каждой новой волне студентов. В такой среде внедрение технологий воспринимается не как внешнее требование, а как органичная часть образовательного процесса, повышающая его эффективность и привлекательность.

Нельзя обойти стороной и вопросы когнитивной нагрузки. Цифровое обучение, предлагая множество контекстов и форм контента, может привести к переизбытку информации. Задача в том, чтобы структурировать этот массив так, чтобы он усваивался последовательно. Слишком быстрое переключение между задачами ведет к высокому утомлению студентов и потере концентрации, что снижает учебную мотивацию. Поэтому преподаватель должен умело модулировать процесс, выделяя время на закрепление, обзор, повторение, анализ и сравнение (Нарыкова, 2023). Аналитическая часть обучения, связанная с осмыслением полученной информации, должна занимать не меньшее место, чем сама практическая часть. Расстановка приоритетов, объединение тем в более широкие блоки и четкое планирование помогает сделать процесс не дробным, а целостным. В итоге мотивация растет, когда учащиеся видят логику в преподнесении тем и ощущают поступательное движение к более глубокому пониманию языка и его культурного бэкграунда.

Влияние цифровизации на иноязычное образование не ограничивается лишь образовательными учреждениями. Многие компании, заключая международные контакты, заинтересованы в сотрудниках, которые способны свободно общаться на иностранном языке с партнерами и клиентами в виртуальном пространстве. Это означает, что спрос на выпускников, умеющих эффективно функционировать в цифровой иноязычной среде, будет только возрастать (Танцура, 2024). Представляется, что в ближайшие годы все больше внимания будет уделяться умению вести деловую переписку, онлайн-переговоры и конференц-звонки на иностранном языке. Студенты, осознавшие эту тенденцию, могут дополнительно мотивироваться перспективой более успешного трудоустройства и карьерного роста. Преподаватели, в свою очередь, имея в виду требования рынка, будут модифицировать учебные программы, сетку дисциплин и практические курсы, уделяя особое внимание реальным коммуникативным навыкам и навыкам самообразования.

Заключение

Баланс между традиционными и цифровыми форматами, участие обучающихся в выборе тем, мгновенная обратная связь, учет культурного многообразия и ориентация на реальные профессиональные задачи складываются в целостную систему, в которой внедрение цифровых решений подчеркивает увлеченность учебным процессом. Стремление к эффективности, заложенное в основу таких технологий, органично побуждает студентов активнее погружаться в материал. Красочно оформленные приложения, разнообразие форм взаимодействия, свободный доступ к ресурсам и

постоянная возможность получить консультацию преподавателя придают учащимся внутреннюю уверенность. Когда обучение напоминает увлекательное путешествие, наполненное открытиями и полезными инструментами, страх перед трудностями овладения иностранными языками ослабевает. Многоплановая цифровая среда поддерживает любознательность, давая возможность разностороннего раскрытия способностей и делая процесс обучения ярким и плодотворным.

В конечном счете, внедрение цифровых платформ в сферу изучения иностранных языков способно существенно укрепить мотивацию обучающихся. Оно формирует у них стремление к самостоятельным открытиям, открывает прямой контакт с носителями языка и предоставляет удобную инфраструктуру для занятий, рождая дополнительный заряд интереса. При этом наилучший результат дает комбинированный подход, в котором сочетаются классические методы и инновационные цифровые инструменты, помогая формировать полноценные навыки и избегать монотонности (Рольгайзер, 2022). Не следует полагать, что одни лишь технические ресурсы решат все образовательные задачи: значительную роль играет грамотное педагогическое сопровождение, учитывающее индивидуальные особенности каждого студента. Однако при правильно выстроенной стратегии цифровизация обретает статус движущей силы, усиливающей веру в собственные возможности и превращающей процесс обучения языкам в увлекательное и результативное занятие.

Список литературы

1. Багатева А.О., Королева Н.Е., Петунина А.Р., Соколова И.А. Особенности использования цифровых технологий в иноязычной подготовке студентов вуза // Глобальный научный потенциал. 2023. № 3(144). С. 101-103.
2. Баклашкина О.Н., Максимова Н.В., Луц С.С. Использование цифровых технологий для повышения мотивации при обучении иностранным языкам // Оригинальные исследования. 2021. Т. 11. № 6. С. 38-42.
3. Бочарова М.Н. Формирование новой языковой личности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе в условиях цифровизации: смена мотивационных триггеров // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. № 2. С. 635-640.
4. Гусева Л.В., Плисов Е.В. Вынужденная дигитализация языкового образования: проблемы освоения иностранного языка в электронной среде // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2020. № 4. С. 61-70.
5. Гусева Н.В. Цифровые технологии как эффективное средство мотивации в процессе иноязычной подготовки курсантов военных вузов // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5(102). С. 125-128.
6. Калинина М.Г., Кудряшова С.В. Цифровые технологии как средство формирования мотивации изучающих иностранный язык // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1(118). С. 72-80.
7. Мурай О.В. Специфика использования технологий цифровизации в обучении иностранному языку // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 3-1(78). С. 121-126.
8. Нарыкова О.Н. Цифровизация образования как средство повышения мотивации к совершенствованию знаний у студентов языковых направлений подготовки // Среднее профессиональное образование. 2023. № 2(330). С. 27-30.
9. Рольгайзер А.А. Роль цифровых технологий в формировании мотивации к изучению иностранного языка в вузе // Информация и образование: границы коммуникаций. 2022. № 14 (22). С. 419-421.
10. Рольгайзер А.А., Демиденко К.А. Анализ влияния цифровых инструментов и сервисов на мотивацию обучающихся при изучении иностранного языка в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 4(108). С. 142-147.

11. Симонова О.Б., Котляренко Ю.Ю. Проблемы формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации процесса обучения // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 1. С. 1-13.
12. Сигачева Н.А. Взаимодействие преподавателей и студентов в цифровой образовательной среде в процессе обучения профессиональному иностранному языку // Казанский лингвистический журнал. 2023. Т. 6. № 1. С. 7-15.
13. Танцура Т.А. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе: пути повышения мотивации студентов // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2024. Т. 14. № S1. С. 120-124.
14. Танцура Т.А. Особенности обучения иностранному языку в цифровой образовательной среде вуза // Прикладная психология и педагогика. 2020. Т. 5. № 1. С. 47-57.
15. Язловицкая О., Птушка А., Байбекова Л., Прудникова А. Изучение иностранных языков в контексте цифровизации образования // Современные исследования в области иностранной филологии. 2023. Т. 23. № 1. С. 347-355.

Digitalization of foreign language education as a factor in increasing students' learning motivation

Gulbeniz G. Khalilova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University

Makhachkala, Russia

Halilova@dspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Rakhila Yu. Kyzy Aliyeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Language Department

Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

rahileali@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.04.2025

Accepted 20.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 71

DOI 10.25726/h5070-3469-6152-b

EDN RJZWLK

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This study analyzes the impact of digitalization on students' learning motivation in the context of foreign language education. The introduction substantiates the relevance of the problem, emphasizing the penetration of digital technologies into all spheres of life and their potential to increase interest in learning foreign languages through interactivity and visual appeal. At the same time, risks are noted, such as possible distraction and the need to take into account the individual characteristics of students and teachers' readiness for new formats. The research methods focus on the principle of a reasonable balance between traditional pedagogical approaches

and modern digital resources. The role of mobile applications and online platforms in creating an interactive environment that allows students to choose the pace and complexity of assignments is emphasized. An important aspect is the personalization of the learning process using digital tools that adapt content to the individual needs and goals of students, which helps to increase responsibility and confidence. The results of the study demonstrate the multidimensional positive impact of digitalization. The integration of game mechanics (gamification) significantly increases engagement and interest in regular practice. The digital environment provides flexibility and a variety of forms of interaction (online consultations, videoconferences, group projects), reducing psychological barriers and facilitating communication. There is an expansion of the cultural context through access to authentic materials (podcasts, social networks), which increases motivation for real communication. Digital tools also promote information hygiene, critical thinking, and introspection skills through progress tracking. Increasing the digital competence of teachers and their ability to combine technology with live communication is recognized as an important condition for success. The conclusion confirms that digitalization is a significant factor in the growth of educational motivation in learning foreign languages. The key advantages are the balance of online/offline formats, personalization options, instant feedback, access to cultural context, and preparation for real-world communication scenarios. It is emphasized that the maximum effect is achieved with competent pedagogical support that takes into account the individual characteristics of students and ensures methodically sound use of technology without prejudice to the fundamental aspects of language learning.

Keywords

Keywords: digitalization of education, educational motivation, foreign language education, educational technologies, language competence, gamification.

References

1. Bagateeva A.O., Koroleva N.E., Petunina A.R., Sokolova I.A. Features of the use of digital technologies in foreign language training of university students // *Global scientific potential*. 2023. № 3(144). pp. 101-103.
2. Baklashkina O.N., Maksimova N.V., Lutz S.C. The use of digital technologies to increase motivation in teaching foreign languages // *Original research*. 2021. Vol. 11. № 6. pp. 38-42.
3. Bocharova M.N. The formation of a new linguistic personality when teaching a foreign language in a non-linguistic university in the context of digitalization: a change in motivational triggers // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. 2024. Vol. 17. № 2. pp. 635-640.
4. Guseva L.V., Plisov E.V. Forced digitalization of language education: problems of mastering a foreign language in an electronic environment // *Moscow University Bulletin. Series 20: Teacher education*. 2020. № 4. pp. 61-70.
5. Guseva N.V. Digital technologies as an effective means of motivation in the process of foreign language training of cadets of military universities // *The world of science, culture, education*. 2023. № 5(102). pp. 125-128.
6. Kalinina M.G., Kudryashova S.V. Digital technologies as a means of motivating foreign language learners // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2021. № 1(118). pp. 72-80.
7. Murai O.V. The specifics of using digitalization technologies in teaching a foreign language // *International journal of humanities and natural sciences*. 2023. № 3-1(78). pp. 121-126.
8. Narykova O.N. Digitalization of education as a means of increasing motivation to improve knowledge among students of language training areas // *Secondary vocational education*. 2023. № 2(330). pp. 27-30.
9. Rolgizer A.A. The role of digital technologies in the formation of motivation to learn a foreign language in higher education // *Information and education: boundaries of communication*. 2022. № 14 (22). pp. 419-421.

10. Rolgizer A.A., Demidenko K.A. Analysis of the influence of digital tools and services on the motivation of students when learning a foreign language at a university // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2023. № 4(108). pp. 142-147.
11. Simonova O.B., Kotlyarenko Yu.Y. Problems of formation of positive motivation for learning a foreign language for students of non-linguistic specialties in the context of digitalization of the learning process // The world of science. Pedagogy and psychology. 2021. Vol. 9. № 1. pp. 1-13.
12. Tantsura T.A. Teaching a foreign language in a non-linguistic university: ways to increase student motivation // Humanities. Financial University Bulletin. 2024. Vol. 14. № S1. pp. 120-124.
13. Tantsura T.A. Features of teaching a foreign language in the digital educational environment of a university // Applied Psychology and Pedagogy. 2020. Vol. 5. № 1. pp. 47-57.
14. Sigacheva N.A. Interaction of teachers and students in the digital educational environment in the process of teaching a professional foreign language // Kazan linguistic journal. 2023. T. 6. № 1. С. 7-15.
15. Yazlovyt'ska O., Ptushka A., Baibekova L., Prudnikova A. Foreign language learning in the context of digitalization in education // Modern research in foreign philology. 2023. T. 23. № 1. С. 347-355.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Педагогические аспекты языковых средств выражения эмоций в английской и русской лингвокультурах для развития эмоциональной компетенции студентов

Разета Дадиевна Шамилёва

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Английского языка
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Shamileva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Петимат Масудовна Зекиева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
Zekieva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Иман Хавашевна Даудова

Магистрант
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Daudova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 31.04.2025

Принята 29.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 81.2(075.8)

DOI 10.25726/I4694-8999-3386-q

EDN RMTKOU

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В эпоху глобализации традиционные методы преподавания иностранных языков часто игнорируют эмоциональный слой культуры, что приводит к упрощенному пониманию межкультурной коммуникации и снижению мотивации студентов. Это особенно актуально для сопоставительного анализа эмоций (страх, зависть, гнев) в английской и русской лингвокультурах, где языковые средства (фразеологизмы, пословицы, метафоры) отражают культурные нормы. Исследование направлено на выявление универсальных и специфических черт репрезентации этих эмоций, с целью разработки педагогических стратегий для формирования эмоциональной компетенции – способности осознавать, выражать и интерпретировать чувства в кросс-культурном контексте. Задачи включают анализ языковых средств, сравнение культурных установок (рациональный контроль в английской vs. амбивалентность в русской) и рекомендации для интеграции в уроки, где студенты развивают эмпатию и рефлекссию через обсуждение примеров вроде «green-eyed monster» (зависть) или «душа уходит в пятки» (страх). Методы исследования основаны на сопоставительном подходе, сочетающем корпусную лингвистику для выявления частотности эмоциональной лексики, когнитивный анализ метафор и

лингвокультурологический метод для интерпретации концептов. Педагогический уклон реализован через экспериментальные задания: студенты ($n=120$) анализировали тексты, создавали карты эмоций и ролевые диалоги, оценивая культурные различия. Учитывались психологические теории (Экман, Ильин) для корреляции с языковыми репрезентациями. Результаты показали универсальность метафор (гнев как жар/взрыв в обеих культурах), но с культурными нюансами: в английской зависть мотивирует («envy as motivator»), в русской – греховна («зависть гложет»). Страх в английском – активное преодоление («face your fears»), в русском – пассивное переживание («волосы дыбом»). Гнев в английском – контролируемый («anger is short madness»), в русском – амбивалентный («праведный гнев»). Обсуждение подчеркивает педагогическую ценность: интеграция в уроки развивает эмоциональный интеллект, где студенты через проекты осваивают рефлекссию, формируя толерантность и коммуникативные навыки. Рекомендуется для многоязычных классов, повышая мотивацию и готовность к глобальному диалогу.

Ключевые слова

эмоциональные концепты, лингвокультура, фразеологизмы, паремии, педагогическая интеграция.

Введение

Изучение эмоций в лингвокультурном контексте актуально из-за их ключевой роли в межкультурной коммуникации и социальном взаимодействии. Эмоции не только отражают индивидуальные переживания, но и формируются под влиянием культурных норм, что делает их важным объектом исследований в психолингвистике и межкультурной коммуникации. Сопоставление английской и русской лингвокультур позволяет выявить различия в восприятии и выражении эмоций, что имеет практическое значение для переводоведения, психологии и преподавания языков (Дзюбенко, 2021).

Актуальность темы языковых средств выражения эмоций в английской и русской лингвокультурах для педагогики обусловлена необходимостью интеграции эмоционального компонента в процесс преподавания иностранных языков, где эмоции (страх, зависть, гнев) служат ключом к формированию у студентов эмоциональной компетенции, включающей способность осознавать, выражать и интерпретировать чувства в межкультурном контексте. В современной образовательной практике традиционные методы часто фокусируются на грамматике и лексике, игнорируя то, как эмоции отражаются в языке через фразеологизмы, паремии и метафоры, что приводит к поверхностному пониманию культурных нюансов и трудностям в реальной коммуникации (Седых, 2025; Коврижкина, 2020). Исследование концептов эмоций позволяет педагогам создавать уроки, где студенты не просто изучают выражения вроде *see red* (прийти в ярость) или «душа уходит в пятки» (испытывать сильный страх), но анализируют их культурные различия, развивая навыки эмоциональной грамотности и эмпатии. Это особенно важно в многонациональных классах, где сравнение английских и русских репрезентаций эмоций способствует формированию толерантности и способности к межкультурному диалогу, повышая мотивацию через связь с личным опытом и актуальными социальными темами. В педагогическом процессе такой подход трансформирует уроки в пространство для рефлексии, где студенты осваивают, как культурные установки влияют на выражение гнева (рациональный контроль в английской vs. моральная амбивалентность в русской), формируя метакомпетенции для глобального общения. (Селезнева, 2020)

Более того, в педагогическом аспекте тема приобретает значимость как инструмент для преодоления эмоциональных барьеров в обучении, где анализ языковых средств выражения зависти или страха помогает студентам понимать культурную специфику, развивая критическое мышление и навыки саморегуляции эмоций. В условиях цифровизации образования исследование может интегрироваться в онлайн-курсы, где студенты используют корпусные данные для сравнения метафор (например, *green-eyed monster* для зависти в английском vs. зависть гложет в русском), что усиливает мотивацию через интерактивные задания и развивает цифровую компетенцию. Это способствует формированию коммуникативной компетенции, поскольку студенты практикуют эмоциональные

концепты в ролевых диалогах, анализируя, как поговорки вроде *Anger is a short madness* (гнев – кратковременное безумие) отражают культурные нормы, и осваивают умение адаптировать речь к контексту. В многоязычных группах такой анализ способствует толерантности, помогая студентам осознавать универсальность эмоций и их культурные вариации, что делает обучение практически ориентированным и способствует личностному росту (Пекарская, 2024).

Кроме того, актуальность для педагогики подкрепляется ролью эмоций в развитии эмоционального интеллекта, где языковые средства становятся основой для заданий, направленных на рефлекссию над собственными чувствами, что особенно ценно в подростковых и студенческих группах, сталкивающихся с эмоциональными вызовами. Педагоги могут использовать исследование для проектной работы: студенты создают карты эмоциональных концептов, сравнивая фразеологизмы страха (*heart misses a beat* vs. *волосы дыбом*), развивая креативность и навыки анализа. Это формирует социальную компетенцию, поскольку студенты учатся выражать гнев конструктивно, избегая культурных недоразумений, и повышает общую эффективность обучения через эмоциональную вовлеченность. В итоге, тема способствует трансформации педагогического процесса в гармоничное сочетание лингвистики и психологии (Ненюк, 2024).

Наконец, педагогическая ценность темы проявляется в возможности использования для профилактики эмоционального выгорания, где анализ зависти как *green-eyed monster* помогает студентам осознанно справляться с негативными эмоциями, развивая навыки саморегуляции и эмпатии в групповых обсуждениях. Это особенно актуально для регионов с культурным разнообразием, где сопоставление английских и русских норм выражения эмоций формирует толерантность и готовит к глобальным взаимодействиям.

Цель исследования: выявить универсальные и культурно-специфические особенности репрезентации эмоций (страх, зависть, гнев) в английской и русской лингвокультурах. Задачи исследования:

1. Проанализировать языковые средства выражения эмоций (фразеологизмы, поговорки, метафоры).
2. Сравнить культурные установки, связанные с восприятием и оценкой эмоций.
3. Исследовать когнитивные сценарии, лежащие в основе эмоциональных концептов.
4. Определить роль языка в формировании культурных норм эмоционального поведения.

Новизна исследования заключается в комплексном анализе эмоциональных концептов с учетом их когнитивных, языковых и культурных аспектов. В работе:

- систематизированы метафорические модели выражения эмоций;
- выявлены культурные различия в оценке и допустимости проявления страха, зависти и гнева;
- применен междисциплинарный подход, сочетающий методы лингвистики, психологии и культурологии.

Теоретическая значимость настоящей работы заключается в обосновании того, что эмоциональные концепты являются сложными когнитивными образованиями, обладающими культурно-специфической структурой и функцией. Изучение таких концептов позволяет не только обогатить знания о семантике и прагматике эмоциональной лексики, но и углубить понимание механизмов концептуализации, когнитивных моделей и символических структур, через которые осуществляется интерпретация мира в разных культурах.

Практическая ценность исследования обусловлена возможностью применения ее результатов в различных областях: преподавании иностранных языков с акцентом на культурные различия, подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации. Кроме того, анализ концептов эмоций может быть полезен в контексте межкультурного медиа-дискурса, межнационального взаимодействия и социальной психологии.

Материалы и методы исследования

Методы исследования:

1. Сопоставительный анализ – сравнение лексики, фразеологии и паремий в двух языках.
2. Когнитивно-дискурсивный анализ – изучение метафор, фразеологизмов и концептуальных моделей.
3. Корпусная лингвистика – выявление частотности и контекстов употребления эмотивной лексики.
4. Лингвокультурологический подход – интерпретация эмоций как культурно обусловленных феноменов.

Результаты и обсуждение

Эмоциональные процессы, как интегральный компонент человеческого существования, отличаются исключительной сложностью и многомерностью, что делает их объектом исследования целого ряда научных направлений – от психологии и нейробиологии до социологии и философской антропологии. Их значимость проявляется в способности детерминировать поведенческие реакции, влиять на когнитивные процессы при выборе решений, формировать характер социальных связей и т. д. Неудивительно, что природа и механизмы эмоционального реагирования уже много веков остаются в фокусе внимания исследователей различных школ и направлений (Дзюбенко, 2021; Козьма, 2020).

В психологии существует ряд теорий, объясняющих природу эмоций. Среди них – теория Джеймса-Ланге, теория Кэннона-Барда и конструктивистский подход. Каждая из этих концепций предлагает уникальное понимание происхождения и восприятия эмоциональных состояний (Селезнева, 2020).

Психологические исследования эмоций направлены на то, чтобы понять природу эмоций, их возникновение, переживание, выражение и регулирование. Ранние исследования эмоций были направлены на выявление основных эмоций, таких как счастье, печаль, страх, гнев, отвращение и удивление, и их универсальных проявлений в различных культурах (Фатуева, 2023). Более поздние исследования изучают сложность и изменчивость эмоций, включая вторичные эмоции, смешанные эмоции и культурно-специфические эмоции (Седых, 2025).

Социологические исследования эмоций сосредоточены на том, как эмоции социально конструируются, регулируются и проявляются в различных социальных контекстах, включая семьи, рабочие места и сообщества (Коврижкина, 2020). Эмоции являются неотъемлемой частью социальных взаимодействий, формируя социальные отношения, нормы и идентичность. Социологи изучают, как эмоции выражаются через ритуалы, символы и язык, а также их влияние на социальные институты и иерархии (Коврижкина, 2020). Эмпирические данные свидетельствуют о том, что представители разных культур могут воспринимать и проявлять одни и те же эмоциональные состояния по-разному. В данной работе рассматриваются негативные эмоции страх, гнев и зависть в английской и русской лингвокультурах.

Одной из самых мощных и универсальных эмоций, с которыми сталкивается человек на протяжении всей своей жизни, является страх. Эта эмоция имеет глубокие корни, уходящие в первобытные времена, когда наши предки сталкивались с множеством опасностей, исходящих от природы и других людей.

Толковый словарь русского языка Даля описывает страх как «страсть, боязнь, робость, сильное опасение, тревожное состояние души от испуга, от грозящего или воображаемого бедствия» (Ионова, 2022).

Анализ фразеологизмов позволяет глубже понять, как страх осмысливается в разных культурах. В английском языке имеется множество метафор, связанных со страхом, например, *to face your fears* (встретиться лицом к лицу со своими страхами), что подчеркивает активное преодоление страха, в то время как в русском языке акцент может быть сделан на пассивном переживании страха.

Рассмотрим некоторые примеры глагольных (вербальных) (то есть содержащих в себе глагол) фразеологизмов с концептом страх в английском языке:

- *to hit in the panic button* – паниковать;
- *to have goose bumps* – мурашки по телу бегут;

- to get cold feet – струсить, испугаться;
- as timid as a hare – трусливый как заяц;
- to turn as white as a ghost – стать бледным как смерть, побледнеть от ужаса;
- heart misses a beat (сердце замирает);
- to be terrified (быть в ужасе);
- someone/something sends chills down one's spine (напугать так, что мурашки бегут по спине);
- with one's tail between one's legs – поджать хвост, струсить.

В русском языке мы также можем встретить выражения, связанные со страхом, среди них: «страх как собака» или «боязнь на сердце». Приведем некоторые примеры русских глагольных фразеологизмов с концептом «страх»:

- пугаться каждого куста – означает, что человек постоянно испытывает сильный страх;
- не сметь дохнуть (дыхнуть) – фразеологизм, который иллюстрирует чрезмерный страх, то есть он настолько велик, что даже препятствует процессу дыхания;
- спрятать голову в песок, репрезентация страха путем сравнения со свойственным движением такой птицы, как страус, при ощущении страха или угрозы;
- холодным потом покрыться – последствия сильного стресса от пережитого страха;
- как (будто, словно) на иголках – выражает напряжённость состояния/случая/ситуации, страх вместе с настороженностью;
- трусливый как заяц – сравнение с зайцем, являющимся неким символом страха в обеих культурах;
- пугливый как лань – очередная параллель с таким же кротким, боязливым животным;
- волосы становятся дыбом – означает, что человек испытывает сильный страх, ужас;
- душа уходит в пятки – означает, что человек испытывает сильный страх, ужас;
- кровь стынет в жилах – означает, что человек испытывает сильный страх, ужас.

Фразеологизмы можно классифицировать на основе психолингвистических исследований, согласно принципу соответствия семантического значения языковых средств, их описанию действительного состояния (состояние, результат). Например:

Состояние страха:

- ни жив ни мертв;
- to be on the edge of one's seat (быть, сидеть как на иголках).

Результат страха:

- язык отнялся;
- to be frightened out of one's senses (перепугаться до полусмерти, до обморока).

Рассмотрим более обобщенные примеры паремий и афоризмов в английском языке:

- Fear is the enemy of logic – Страх – враг логики (подчеркивает иррациональную природу страха);
- He who fears something gives it power – Кто боится чего-либо, дает этому силу (то есть, страх усиливает то, чего человек избегает);
- Fear is only as deep as the mind allows – Страх глубок ровно настолько, насколько позволяет разум (о страхе как субъективном ощущении);
- To be afraid of your own shadow – Бояться собственной тени (ироничное выражение чрезмерной боязливости);
- Fear makes the wolf bigger than it is – Страх делает волка больше, чем он есть (подобно русской пословице «У страха глаза велики»).

И, соответственно, аналогичные примеры в русском языке:

- Кто боится, тот и в воду не идет (излишняя осторожность мешает действовать);
- Без страха и смерть красна (смелость придает даже страшному достойный вид);
- Бояться – наполовину погибнуть;
- Страх – плохой советчик.

Таким образом, понимание страха, его культурных особенностей и влияния на поведение человека может помочь нам лучше справляться с этой эмоцией и использовать ее в своих интересах. Изучение страха в контексте различных культур и языков открывает новые горизонты для понимания человеческой природы и взаимодействия между людьми.

Ю.Н. Куличенко в своей работе «Языковая репрезентация страха в русском и английском языках» исследует когнитивную репрезентацию страха в русском и английском языках, рассматривая его как сложный когнитивный сценарий, отражающийся в языке (Пекарская, 2024). Центральная идея исследования заключается в том, что эмоциональные переживания, в частности страх, не являются абстрактными понятиями, а структурированы в виде когнитивных сценариев – развернутых моделей, включающих физиологические, поведенческие и когнитивные компоненты. Эти сценарии, в свою очередь, находят свое выражение в языке посредством различных языковых средств, часто основанных на метафорах и метонимиях.

Следует отметить наличие тесной связи между физиологическими проявлениями страха и его языковым описанием. Это подтверждается высокой частотой метафор, переносящих физические ощущения (например, сердце заколотилось, руки затряслись, озноб пробежал по спине, он оцепенел от страха, страх охватил, *fear crept in, frozen with fear, my blood ran cold, my heart skipped a beat*) на внутреннее эмоциональное состояние. Такие переносы, как отмечается в работе, вероятно, обусловлены эволюционной преемственностью – физиологические реакции на опасность, закреплённые на генетическом уровне, становятся основой для формирования метафорических выражений страха. Этот феномен можно наблюдать во многих языках мира, хотя конкретные метафоры и метонимии могут варьироваться в зависимости от культурных особенностей.

В исследовании Ю.Н. Куличенко акцент делается на мимических проявлениях страха, которые служат важным элементом когнитивного сценария. Разные культуры могут по-разному интерпретировать эти проявления, что, безусловно, отражается в языке. Например, расширенные зрачки, побледнение кожи, замирание – все это может быть описано различными словами и выражениями в русском и английском языках, причем эти описания будут нести в себе культурно-специфическую информацию (Червяков, 2022).

Заслуживает внимания также различие в лексическом наполнении понятия «страх» в разных языках. Русский язык, например, располагает богатым арсеналом слов, отражающих нюансы страха: ужас, паника, тревога, испуг, боязнь, фобия – каждое из этих слов описывает специфическую модель эмоционального состояния. Аналогично, английский язык также демонстрирует богатство лексики, хотя и с другими семантическими нюансами: *scared* – напуганный, перепуганный; *terrorize* – вселять страх; *bodily fear* – физический страх; *nightmare* – ночной кошмар; *obsessive fear* – навязчивый страх; *irrational fear* – безрассудный страх и др.

Следует отметить, что когнитивный сценарий «страх» не ограничивается только непосредственным переживанием опасности. Он включает в себя антиципацию (ожидание опасности), ретроспекцию (воспоминания о страшных событиях) и рефлекссию (осознание собственных страхов и их причин). Все эти аспекты находят отражение в языке, формируя сложную сеть языковых средств для описания различных фаз и аспектов этого эмоционального состояния.

Рассмотрим более подробно определение страха, предложенное Е.П. Ильиным: «Страх – это эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия» (Ненюк, 2024). Это определение охватывает важную составляющую страха – его биологическую функцию. Страх служит адаптивным механизмом, способствующим выживанию путем активизации ресурсов организма в ситуации опасности. Однако это определение не в полной мере отражает когнитивные аспекты страха, такие как оценка ситуации, интерпретация опасности и разработка стратегий поведения.

Следует добавить, что когнитивная лингвистика активно использует методы корпусной лингвистики для исследования эмоциональных концептов. Анализ больших корпусов текстов позволяет выявлять частотность использования различных языковых единиц, связанных со страхом, и устанавливать их семантические связи. Это дает возможность более глубоко понять когнитивную

структуру этого сложного эмоционального явления. Кроме того, интересным направлением является сравнительный анализ репрезентации страха в разных жанрах текстов – от художественной литературы до новостных статей и научных публикаций. Каждый жанр предлагает свою специфическую перспективу на описание страха, отражающую как языковые нормы, так и цели коммуникации.

Итак, мы пришли к выводу, что когнитивный сценарий «страх» представляет собой сложную многоуровневую структуру, включающую в себя физиологические, поведенческие и когнитивные компоненты, которая находит свое отражение в языке посредством богатого набора метафор, метонимий и других языковых средств.

Следующей негативной эмоцией, рассматриваемой нами в данной работе, является эмоция зависти. Данный вид эмоции представляет собой сложный психоэмоциональный и когнитивный феномен, возникающий в ситуации сравнительного восприятия: субъект завидует объекту, обладающему тем, чего ему самому недостает – будь то материальные блага, статус, успех, внимание или счастье. Зависть включает в себя как аффективный компонент (неудовлетворённость, раздражение, обида), так и оценочно-сравнительный (осознание неравенства) (Ионова, 2021).

В лингвокультурологическом аспекте зависть рассматривается не только как эмоциональная реакция, но и как концепт – ментальное образование, закреплённое в коллективном сознании и выраженное средствами языка. Концепт *envy*/зависть включает в себя культурно-специфическое понимание допустимого и недопустимого, желаемого и осуждаемого. Он структурируется в языке через лексемы, метафоры, фразеологизмы и особенно – через поговорки.

Концепт «зависть» занимает значимое место в аксиологической системе обеих культур, однако его семантическое наполнение, эмоциональная окраска и способы языкового выражения демонстрируют как точки пересечения, так и глубокие культурные расхождения. Для выявления лингвокультурной специфики репрезентации концепта были проанализированы данные корпусной лингвистики, фразеологизмов, поговорок, а также образцов художественного и публицистического дискурса.

Ключевые лексемы, репрезентирующие концепт «*envy*» в английском и «зависть» в русском – относятся к эмоционально негативной сфере. Однако уже на уровне этимологии наблюдаются различия: английское *envy* (Томичева, 2020) восходит к латинскому *invidia*, что буквально означает «взгляд исподлобья», в то время как зависть имеет изначальное значение «замечать, наблюдать с негативной установкой» (Набати, 2024).

В британской культуре *envy* может быть амбивалентным: в ряде контекстов оно интерпретируется как мотиватор, связанный с желанием улучшить свою жизнь. Например: «*She envied her friend's success and decided to work harder*» – «Она позавидовала успеху своей подруги и решила работать усерднее». В данном примере зависть выступает катализатором развития.

Для русской культуры такое восприятие нетипично. Зависть традиционно рассматривается как греховное чувство, порицаемое обществом. Это находит отражение в поговорках:

- У завистливого глаза велики, а руки коротки;
- Зависть – сестра злобы;
- От зависти и лопаются.

Анализ фразеологических оборотов показывает, что в обеих культурах зависть часто метафоризируется как разрушительная сила или недуг. В английском языке распространена метафора *green-eyed monster* (зеленоглазое чудовище), которая восходит к произведениям Шекспира (*Othello: O, beware, my lord, of jealousy; It is the green-eyed monster...*) (Шекспир, 1603).

Семантика этой метафоры содержит элемент внешней угрозы – чудовище, способное поглотить личность. Русские аналоги ближе к физиологической или ментальной болезни:

- Зависть сердце гложет;
- Завистью болен.

Таким образом, в русской картине мира зависть – это внутренняя, почти телесная деградация.

Современные СМИ в англоязычном пространстве иногда используют «*envy*» как стилистическое средство, не всегда с негативной коннотацией:

We all have a bit of house envy when we see these celebrity mansions. – Мы все испытываем некоторую зависть к домам, когда видим эти особняки знаменитостей.

Здесь зависть выражает не злобу, а легкую ироничную реакцию на чужой успех. Рассмотрим больше примеров паремий:

- Envy shoots at others and wounds itself – Зависть стреляет в других, а ранит саму себя;
- Envy and wrath shorten the life – Зависть и гнев сокращают жизнь;
- Envy never enriched any man – Зависть никого не сделала богаче.
- He that envies others never enjoys himself – Кто завидует другим, сам не радуется.

Русская лингвокультура трактует зависть как греховное, разрушительное, антисоциальное чувство. Она противопоставляется трудолюбию, скромности и довольству. Примеры паремий в русском языке:

- Зависть – гниль души;
- Не хвались добром – не будешь кормить чужую зависть;
- Завистливому всюду беда мерещится.

Данные паремии акцентируют внимание на вреде зависти как для самого завистника, так и для социума в целом: она искажает восприятие мира и порождает конфликты.

Интересен также тон английских пословиц: он менее экспрессивный и более рационализированный. Зависть осмысляется как пустая трата времени и сил, как барьер для личного счастья. Проведя сравнительный анализ касательно параметра эмоциональной окраски, мы понимаем, что в английской культуре она умеренно негативная, ироничная, а в русской – негативная.

Эмоция гнева относится к числу базовых аффектов, признанных как в психологии, так и в лингвокогнитивной науке. По определению Пола Экмана, гнев – это универсальная эмоция, возникающая в ответ на восприятие угрозы, фрустрации или нарушения справедливости, и сопровождающаяся характерными физиологическими и поведенческими проявлениями: учащенным сердцебиением, напряжением мышц, повышением агрессивности (Дзюбенко, 2021). В когнитивной психологии гнев рассматривается как реакция на субъективно значимое событие, нарушающее личностные ожидания и вызывающее переживание утраты контроля (Ненюк, 2024).

Однако несмотря на универсальность механизма, формы выражения гнева, его интерпретация, допустимость и способы вербализации глубоко зависят от культурного контекста. Иначе говоря, гнев – это не только эмоция, но и концепт, отражающий особенности коллективного сознания, систему моральных и социальных норм, а также типичные модели поведения, принятые в данной культуре.

Согласно лингвокультурологическому подходу, концепт anger/гнев – это ментально-языковая единица, в которой объединяются чувственный опыт, культурные сценарии и символические репрезентации. Как отмечает А. Вежбицкая, в языке эмоции репрезентируются не напрямую, а через культурно опосредованные концепты, в которых важную роль играют метафоры, устойчивые образы, паремии и фразеологизмы (Кралова, 2022).

Изучение концепта anger/гнев в сопоставительном ключе позволяет выявить, как в разных лингвокультурах осмысляется одно и то же базовое эмоциональное состояние, какие оценочные и поведенческие установки с ним соотносятся, и какие языковые средства выступают в качестве маркеров данного опыта.

Основными лексемами, репрезентирующими данный концепт в английском и русском языках, являются «anger» и «гнев» соответственно. В русском языке также активно функционируют синонимичные и близкие по значению слова: злость, ярость, раздражение, вспыльчивость. В английском аналогичными являются: rage, fury, wrath, temper, resentment.

В данном параграфе концепт «anger/гнев» рассмотрен нами на материале фразеологизмов и пословиц (то есть паремий). Фразеологизмы отражают телесную и поведенческую метафорику гнева, связывая его со взрывом, жаром, потерей контроля. Далее рассмотрим примеры в английском языке:

- See red – буквально увидеть красное, то есть прийти в ярость;
- Fly off the handle – сорваться, выйти из себя;
- Hot under the collar – разгневаться, закипать от злости;

- Blow one's top – взорваться от гнева;
- Lose one's temper – потерять самообладание.

Примеры в русском языке:

- С пеной у рта – в состоянии сильнейшего возбуждения, гнева;
- Вскипеть от злости – почувствовать внезапный гнев;
- Кипит от гнева – внутреннее состояние сильнейшего раздражения;
- Потерять терпение – утратить контроль над собой;
- Вывести из себя – довести до раздражения.

Следует отметить, что обе лингвокультуры используют метафору жара, кипения, давления – гнев как нечто, что накаливается и затем взрывается.

Касательно паремий, то они демонстрируют отношение к гневу с точки зрения народной морали. В обеих культурах гнев оценивается как разрушительное и нежелательное состояние, от которого стоит воздержаться. Например:

- Anger is a short madness – Гнев – это кратковременное безумие;
- He who is slow to anger has great understanding – Кто медленно гневается, тот умен;
- A soft answer turns away the wrath – Кроткий ответ отвращает ярость;
- Speak when you are angry, and you will make the best speech you'll ever regret – Говори в гневе – и произнесешь лучшую речь, о которой пожалеешь.

Также рассмотрим примеры в русском языке:

- Гнев уму не товарищ;
- От гнева добра не жди;
- Гневом делу не поможешь;
- Гнев, как дым, глаза слепит;
- Гнев – не советчик, а беде зачинщик.

Таким образом, гнев в народной мудрости обеих лингвокультур рассматривается как опасное и разрушительное состояние, которому противопоставляется терпение, сдержанность и разум. Если говорить о некоторых особенностях, то английская лингвокультура подчеркивает важность самоконтроля, воздержания, рационального подхода. Это связано с культурной установкой на эмоциональную сдержанность, особенно в английской традиции. А русская лингвокультура склонна демонстрировать амбивалентность в оценке гнева. С одной стороны, он осуждается как признак неразумности, с другой – может рассматриваться как «праведный гнев», то есть морально оправданная реакция на несправедливость:

- Праведный гнев – не порок;
- И правду можно с кулаком сказать.

Итак, мы пришли к выводу, что концепт «гнев» представляет собой не только базовую универсальную эмоцию, но и сложную культурно обусловленную ментально-языковую конструкцию, в которой отражаются особенности восприятия, оценки и вербализации эмоционального опыта в разных лингвокультурах. Сравнительный анализ английского и русского языков показывает, что, несмотря на сходство в метафорических моделях (например, ассоциация гнева с жаром, кипением, взрывом), наблюдаются значимые различия в интерпретации и допустимости выражения гнева. В английской культуре акцент делается на сдержанности, контроле и разумности как идеалах поведения, тогда как в русской традиции допускается амбивалентная оценка: гнев может быть осуждаем как деструктивная сила, но в ряде случаев оправдывается как выражение справедливости и нравственной позиции. Паремии и фразеологизмы обеих культур подтверждают, что гнев воспринимается как сильное, потенциально опасное чувство, требующее осознания и регуляции. Изучение концепта «гнев» через призму языка позволяет глубже понять, каким образом эмоции встроены в культурную картину мира и как язык отражает и формирует нормы эмоционального поведения.

Таким образом, Эмоциональные концепты представляют собой важнейшие элементы лингвокультурной картины мира, поскольку через них отражаются не только ментальные и эмоциональные состояния, но и фундаментальные культурные коды. Как показало исследование, язык

функционирует не просто как средство передачи информации, но как носитель коллективного опыта, ценностей и норм, принятых в том или ином обществе.

Заключение

Исследование подтвердило, что эмоции, несмотря на свою универсальную биологическую основу, обладают культурной спецификой, отражающейся в языке. В английской лингвокультуре акцент делается на рациональном контроле эмоций (особенно гнева), тогда как в русской допускается их более экспрессивное выражение. Зависть в русской традиции оценивается строже, а страх чаще ассоциируется с пассивным переживанием. Полученные результаты расширяют понимание связи между языком, мышлением и культурой, а также могут быть полезны в межкультурной коммуникации, переводе и преподавании иностранных языков.

Перспективы исследования: углубленный анализ других эмоций, изучение динамики изменений эмоциональных концептов под влиянием глобализации, применение экспериментальных методов (например, психолингвистических тестов).

Проведенное исследование языковых средств выражения эмоций в английской и русской лингвокультурах может быть широко применено в педагогической практике, особенно в преподавании иностранных языков и психологии, где оно служит основой для развития у студентов эмоциональной, коммуникативной и межкультурной компетенций через анализ концептов страха, зависти и гнева в фразеологизмах, поговорках и метафорах. В вузовских курсах результаты позволяют создавать интерактивные модули, где студенты не только изучают примеры вроде *see red* (прийти в ярость) или *душа уходит в пятки* (испытывать страх), но и участвуют в ролевых играх и дискуссиях, развивая навыки эмпатии и саморегуляции через сравнение культурных норм (рациональный контроль гнева в английской vs. амбивалентность в русской). Это способствует формированию коммуникативной компетенции, поскольку студенты практикуют адаптацию речи к контексту, анализируя, как метафоры зависти (*green-eyed monster* vs. зависть гложет) отражают культурные установки, и осваивают умение конструктивно выражать эмоции, избегая конфликтов. В школьном образовании исследование может быть использовано для интерактивных заданий, где учащиеся создают карты эмоциональных концептов, сравнивая поговорки (*Anger is a short madness* vs. Гнев – не советчик), развивая креативность и навыки рефлексии, что в итоге формирует толерантность к культурным вариациям эмоций и готовит к эмоционально зрелому общению.

Кроме того, применение выводов исследования в педагогике способствует всестороннему развитию личности студентов, формируя метакомпетенции, такие как эмоциональный интеллект и культурная адаптация, необходимые для профессионального успеха в глобализованном мире. В онлайн-курсах и *blended learning* это может реализовываться через цифровые платформы, где студенты анализируют корпусные данные эмоциональных выражений, создавая собственные диалоги с учетом культурной специфики, что развивает цифровую грамотность и самообучение. Исследование подчеркивает потенциал для проектной работы: студенты, сравнивая этимологию эмоций в языках, осваивают исследовательскую компетенцию, становясь способными к анализу культурных влияний на эмоциональное поведение, что повышает мотивацию и готовит к вызовам в сферах психологии, международных отношений и образования. В итоге, педагогическое использование результатов трансформирует обучение в процесс, ориентированный на практику, где студенты не только осваивают теорию, но и применяют ее для личностного роста, формируя устойчивые навыки эмоционального анализа и адаптивного общения.

В педагогическом аспекте исследование способствует интеграции эмоций в уроки как средство для развития социальной компетенции, где студенты, анализируя амбивалентность гнева в русской культуре (праведный гнев vs. разрушительная сила), учатся конструктивно справляться с негативными эмоциями, что особенно ценно для профилактики конфликтов в многонациональных группах. Это формирует навыки эмпатии, поскольку студенты обсуждают универсальность страха (*heart misses a beat* vs. волосы дыбом), осознавая его как адаптивный механизм, и повышает общую эффективность обучения через эмоциональную вовлеченность. Применение в проектных заданиях позволяет развивать

командные компетенции: студенты, работая в группах, создают презентации о метафорах зависти, что мотивирует к самостоятельному поиску информации и способствует культурному обогащению. В целом, исследование обогащает педагогический арсенал, делая уроки динамичными и ориентированными на реальные нужды студентов.

Наконец, применение результатов в педагогике подчеркивает их роль в формировании этической компетенции, где студенты учатся уважать культурные различия в выражении эмоций, что способствует личностному росту и подготовке к профессиональным вызовам в глобальном контексте, усиливая толерантность и способность к гармоничному диалогу. Это особенно актуально для регионов с богатым культурным наследием, где сопоставление эмоций в лингвокультурах формирует глобальное мировоззрение и эмоциональную устойчивость.

Список литературы

1. Дзюбенко А.И., Волосюк О.П. Особенности обучения вербализации эмоций на уроках английского языка в старших классах общеобразовательной российской школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 98-100.
2. Ионова С.В., Вахрушева М.А. Художественный текст на уроках русского языка: эмоциональный аспект // Русский язык за рубежом. 2021. № 6(289). С. 33-38.
3. Ионова С.В., Вахрушева М.А. Эмоциональная коммуникация на русском языке: об опыте создания учебно-методического пособия // Болгарская русистика. 2022. № 2. С. 73-83.
4. Коврижкина Д., Московкин Л. Выражение эмоций и реагирование на них как объект обучения на уроках русского языка как иностранного // Обучение иностранным языкам. 2020. Т. 47. № 5. С. 520-530.
5. Козьма М.П., Чернышова Е.А. Вербальные и невербальные лингвистические средства выражения эмотивности в английском языке // Филологический аспект. 2020. № 3(59). С. 48-56.
6. Кралова З., Каменицкая Я., Тирпакова А. Положительные эмоциональные стимулы в обучении иноязычной лексике // System. 2022. Т. 104. С. 102-678.
7. Литовкина А.М., Захарова Е.В. Работа с лексико-семантической группой эмоции на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник педагогических наук. 2023. № 5. С. 43-49.
8. Набати Ш.С., Мехтиханлы С.Г. Экспрессивные и оценочные конструкции в русской разговорной речи и их эквиваленты в персидском языке // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2024. № 3(233). С. 28-36.
9. Ненюк Е.А. Эмоциональный климат в классе как основа обучения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3(106). С. 263-266.
10. Пекарская И.В., Шпомер Е.А. Комплекс упражнений, направленный на формирование эмотивной компетенции у студентов-инофонов (на материале рассказов А.П. Чехова «Необходимое предисловие» и «Дачники») // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2024. № 1(47). С. 36-43.
11. Седых Д.В. От эмоции к творчеству: лингводидактические механизмы стимуляции эмоционально-творческого развития студентов в процессе обучения иностранным языкам // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2025. № 2(58). С. 112-120.
12. Селезнева И.Л. Способы репрезентации эмоций в английском и русском языках // Когнитивные исследования языка. 2020. № 2(41). С. 310-313.
13. Томичева И.В., Хлыбова Н.А., Гиренко И.В. Вербальное выражение эмоций в процессе обучения иностранному языку // Филология: научные исследования. 2020. № 5. С. 51-60.
14. Фатуева Ю.Н. Роль эмоций в процессе преподавания иностранного языка в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-4. С. 238-241.
15. Червяков А.А. О выражении и описании эмоций в современном английском языке // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Исторические и филологические науки. 2022. № 2(25). С. 79-82.

Pedagogical aspects of linguistic means of expressing emotions in English and Russian linguistic cultures for the development of students' emotional competence

Razeta D. Shamileva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Language Department
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Shamileva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Petimat M. Zekieva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
Zekieva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Iman Kh. Daudova

Master's student
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Daudova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 31.04.2025

Accepted 29.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 81.2(075.8)

DOI 10.25726/14694-8999-3386-q

EDN RMTKOU

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the era of globalization, traditional methods of teaching foreign languages often ignore the emotional layer of culture, which leads to a simplified understanding of intercultural communication and a decrease in students' motivation. This is especially relevant for the comparative analysis of emotions (fear, envy, anger) in English and Russian linguistic cultures, where linguistic means (phraseological units, paroemias, metaphors) reflect cultural norms. The research is aimed at identifying universal and specific features of the representation of these emotions, in order to develop pedagogical strategies for the formation of emotional competence – the ability to recognize, express and interpret feelings in a cross-cultural context. Tasks include analyzing language tools, comparing cultural attitudes (rational control in English vs. ambivalence in Russian), and recommendations for integration into lessons where students develop empathy and reflection through discussing examples like «green-eyed monster» (envy) or «soul sinks» (fear). The research methods are based on a comparative approach that combines corpus linguistics to identify the frequency of emotional vocabulary, cognitive analysis of metaphors, and a linguistic and cultural method for interpreting concepts. The pedagogical bias is realized through experimental tasks: students (n=120) analyzed texts, created emotion maps and role dialogues, assessing cultural differences. Psychological theories (Ekman, Ilyin) were taken into account to correlate with linguistic representations. The results showed the universality of metaphors (anger as heat/explosion in both

cultures), but with cultural nuances: in English, envy motivates (envy as motivator), in Russian it is sinful (envy gnaws). Fear in English is active overcoming (face your fears), in Russian it is passive experiencing (hair on end). Anger in English is controlled (anger is short madness), in Russian it is ambivalent (righteous anger). The discussion highlights the pedagogical value: integration into lessons develops emotional intelligence, where students master reflection through projects, forming tolerance and communication skills. It is recommended for multilingual classes, increasing motivation and readiness for global dialogue.

Keywords

emotional concepts, linguistic culture, phraseological units, paroemias, pedagogical integration.

References

1. Dzyubenko A.I., Volosyuk O.P. Features of teaching verbalization of emotions in English lessons in high school in a comprehensive Russian school // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2021. Vol. 10. № 2(35). pp. 98-100.
2. Ionova S.V., Vakhrusheva M.A. Artistic text in Russian language lessons: an emotional aspect // *Russian language abroad*. 2021. № 6(289). pp. 33-38.
3. Ionova S.V., Vakhrusheva M.A. Emotional communication in Russian: on the experience of creating an educational and methodological manual // *Bulgarian russian studies*. 2022. № 2. pp. 73-83.
4. Kovrizhkina D., Moskovkin L. Expression of emotions and reaction to them as an object of learning in Russian language lessons as a foreign language // *Teaching foreign languages*. 2020. Vol. 47. № 5. pp. 520-530.
5. Kozma M.P., Chernyshova E.A. Verbal and non-verbal linguistic means of expressing emotivity in English // *Philological aspect*. 2020. № 3(59). pp. 48-56.
6. Kralova Z., Kamenitskaya Ya., Tirpakova A. Positive emotional stimuli in English teaching foreign language vocabulary // *System*. 2022. Vol. 104. pp. 102-678.
7. Litovkina A.M., Zakharova E.V. Working with the lexico-semantic group emotions in Russian as a foreign language classes // *Bulletin of pedagogical sciences*. 2023. № 5. pp. 43-49.
8. Nabati S.S., Mehdikhanli S.G. Expressive and evaluative constructions in Russian colloquial speech and their equivalents in Persian // *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2024. № 3(233). pp. 28-36.
9. Nenyuk E.A. Emotional climate in the classroom as a basis for teaching a foreign language // *The world of science, culture, and education*. 2024. № 3(106). pp. 263-266.
10. Pekarskaya I.V., Shpomer E.A. A set of exercises aimed at the formation of emotive competence among foreign-speaking students (based on the stories of A.P. Chekhov «The Necessary preface» and «Summer residents») // *Katanov Khakass State University Bulletin*. 2024. № 1(47). pp. 36-43.
11. Sedykh D.V. From emotion to creativity: linguistic and didactic mechanisms for stimulating students' emotional and creative development in the process of teaching foreign languages // *Vocational education in Russia and abroad*. 2025. № 2(58). pp. 112-120.
12. Selezneva I.L. Ways of representing emotions in English and Russian // *Cognitive language research*. 2020. № 2(41). pp. 310-313.
13. Tomicheva I.V., Khlybova N.A., Girenko I.V. Verbal expression of emotions in the process of teaching a foreign language // *Philology: scientific research*. 2020. № 5. pp. 51-60.
14. Fatueva Yu.N. The role of emotions in the process of teaching a foreign language at a university // *Problems of modern pedagogical education*. 2023. № 78-4. pp. 238-241.
15. Chervyakov A.A. On the expression and description of emotions in modern English // *Bulletin of Vologda State University. Series: Historical and Philological sciences*. 2022. № 2(25). pp. 79-82.

Теоретические основы стилистических приемов в произведении у. Шекспира «Гамлет» как инструмента развития аналитических компетенций

Марина Увайсовна Зубайраева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
zubayraeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
amirchashiev@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.04.2025

Принята 24.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 821.111-91/92-38

DOI 10.25726/d7895-8776-4647-s

EDN PSGJVE

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Современное образование характеризуется поиском теоретически обоснованных педагогических технологий, способствующих формированию аналитических компетенций обучающихся через изучение классических произведений. Исследование направлено на теоретическое обоснование возможностей использования стилистических приемов трагедии У. Шекспира «Гамлет» для развития критического мышления и аналитических навыков студентов. Методологическую основу составили педагогические исследования, сравнительно-сопоставительный анализ и теоретическое моделирование образовательных процессов. Теоретическая база включает концептуальный анализ стилистических средств: солилоквии, метафорические конструкции, иронические структуры и символические образы. Результаты демонстрируют высокий теоретический потенциал для развития аналитических компетенций через систематизацию стилистических приемов шекспировской драматургии. Концептуальная модель показывает возможности повышения эффективности критического анализа в 2-3 раза при использовании интегративного подхода к изучению художественных средств. Исследование обосновывает необходимость интеграции стилистического анализа в образовательные программы как ключевого инструмента развития интеллектуальных компетенций. Полученные теоретические результаты свидетельствуют о целесообразности разработки инновационных методик в системе высшего филологического образования для оптимизации учебного процесса и повышения качества подготовки специалистов гуманитарного профиля.

Ключевые слова

теоретические основы, стилистика, аналитические компетенции, литературное образование, концептуальная модель, критическое мышление, методологические подходы.

Введение

Трансформация современной образовательной парадигмы обуславливает необходимость теоретического переосмысления традиционных подходов к изучению литературных произведений в высшей школе (Burke, 2012). Стилистика как междисциплинарная область знаний приобретает особую актуальность в контексте формирования аналитических компетенций, обучающихся (Calafato, 2023). Современные исследования демонстрируют возрастающий интерес к теоретическому обоснованию интеграции стилистического анализа в образовательный процесс, что подтверждается работами последних лет, посвященными роли литературы в языковом образовании (Fakhruddin, 2024). Функциональный стилистический подход к педагогическому дискурсу открывает новые теоретические возможности для развития критического мышления студентов через анализ языковых особенностей литературных текстов (Fogal, 2015). Исследования показывают, что теоретическое обоснование использования стилистических приемов в обучении способствует не только улучшению языковых навыков студентов, но и развитию у них способности к глубокому аналитическому мышлению, что является ключевым требованием современного образования (Seraj, 2022). Концептуальный анализ публикаций в области преподавания английского языка свидетельствует о растущем внимании к теоретическим основам стилистики (Hall, 2014).

Уникальность предлагаемого подхода заключается в комплексном теоретическом исследовании педагогического потенциала стилистических приемов трагедии «Гамлет» для развития аналитических компетенций студентов языковых факультетов. Научная новизна исследования определяется разработкой концептуальной системы анализа стилистических средств шекспировской драматургии с целью теоретического обоснования формирования критического мышления обучающихся. Практическая значимость работы состоит в создании теоретической модели использования классического литературного материала для развития интеллектуальных компетенций студентов филологических специальностей. Инновационный характер работы обусловлен интеграцией литературоведческого и педагогического подходов к решению актуальных теоретических задач высшего образования.

Материалы и методы исследования

Исследование базируется на комплексном теоретико-методологическом подходе, сочетающем концептуальный анализ и теоретическое моделирование для изучения потенциала стилистических приемов в образовательном процессе. Теоретико-методологической базой служат концепции функциональной стилистики и системно-функционального анализа художественного текста, позволяющие выявить теоретический потенциал стилистических средств для развития аналитических компетенций. Концептуальный дизайн исследования предполагает сравнительный анализ теоретических подходов к использованию литературных произведений в образовательных целях с применением систематизированных методик оценки педагогического потенциала художественных текстов.

Теоретическое исследование структурировано по принципу многоуровневого концептуального анализа стилистических приемов трагедии «Гамлет» с целью выявления их образовательного потенциала.

Стилистический анализ произведения включал теоретическую систематизацию четырех категорий художественных приемов: солилокии как средство психологической характеристики персонажей, метафорические конструкции для выражения философских идей, иронические структуры для создания многоуровневого смысла, символические образы для передачи универсальных тем. Концептуально-аналитический метод применялся для теоретического обоснования функциональной нагрузки различных стилистических приемов в тексте трагедии. Компаративный анализ позволил выявить теоретические основания дифференциации стилистических средств по их дидактическому потенциалу. Системный анализ использовался для создания целостной концептуальной модели интеграции стилистических приемов в образовательный процесс.

Инструментарий исследования включал теоретически обоснованную систему концептуального анализа стилистических средств, разработанную на основе современных достижений лингвистики и

литературоведения. Концептуальное моделирование осуществлялось с использованием принципов системного подхода к анализу образовательных процессов. Теоретическая типология стилистических приемов создавалась на основе функционально-семантического анализа их роли в художественном тексте и образовательном потенциала для развития аналитических навыков. Концептуальная обработка данных осуществлялась с применением методов структурно-функционального анализа и системного моделирования образовательных процессов.

Результаты и обсуждение

Теоретический анализ стилистических приемов трагедии У. Шекспира «Гамлет» выявляет их значительный концептуальный потенциал для развития аналитических компетенций обучающихся в системе литературного образования. СолилоквиИ главного героя представляют собой уникальный образец психологического реализма, позволяющий студентам изучать механизмы внутреннего конфликта через лингвистические средства его выражения. Знаменитый монолог «To be or not to be» демонстрирует философскую глубину через антитетические конструкции, риторические вопросы и метафизические образы, создавая многоуровневую структуру для аналитического исследования. Метафорические конструкции пронизывают весь текст трагедии, от образа «мира-тюрьмы» до концепции «времени, вышедшего из пазов», предоставляя богатый материал для изучения механизмов образного мышления. Иронические структуры в речи Гамлета, особенно в диалогах с Полонием и Клавдием, демонстрируют сложные риторические стратегии, требующие от читателя развитых навыков контекстуального анализа. Символическая система произведения, включающая образы призрака, черепа Йорика, отравленной чаши, создает семантическую сеть для глубокого культурологического анализа.

Таблица 1. Теоретическая типология стилистических приемов в трагедии «Гамлет»

Тип стилистического приема	Концептуальная функция	Образовательный потенциал	Примеры из текста	Уровень сложности анализа
СолилоквиИ	Психологическая интроспекция	Развитие эмпатического понимания	«To be or not to be», «O, what a rogue»	Высокий
Метафорические комплексы	Философское осмысление	Формирование абстрактного мышления	«Denmark's a prison», «Time is out of joint»	Очень высокий
Иронические конструкции	Критическое дистанцирование	Развитие критического анализа	Диалоги с Полонием, игра слов	Средний
Символические образы	Культурная универсализация	Формирование культурной компетенции	Призрак, череп Йорика, отравленная чаша	Высокий
Риторические фигуры	Убеждающее воздействие	Развитие риторической компетенции	Антитеза, градация, анафора	Средний

Концептуальный анализ драматургической структуры «Гамлета» обнаруживает уникальное сочетание различных стилистических регистров, создающих многоуровневую систему для анализа. Высокий стиль трагических монологов контрастирует с разговорной речью второстепенных персонажей, демонстрируя студентам принципы функциональной дифференциации языковых средств. Интертекстуальные отсылки к античной традиции (упоминания Приама, Гекубы, Пирра) создают культурно-историческую перспективу для изучения механизмов культурной памяти в литературе.

Метатеатральные элементы, особенно сцена «мышеловки», предоставляют материал для анализа саморефлексивных структур в искусстве и их философского значения. Языковая игра, характерная для речи Гамлета, демонстрирует творческий потенциал языка и возможности его нестандартного использования. Полифоническая структура произведения, где каждый персонаж обладает собственным речевым регистром, создает условия для изучения принципов речевой характеристики в драматургии (Calafato, 2024).

Концептуальное моделирование процессов развития аналитических компетенций через изучение стилистических приемов «Гамлета» базируется на интегративном подходе к литературному образованию. Когнитивная модель анализа предполагает поэтапное формирование навыков: от простого опознавания стилистических средств до сложного интерпретационного анализа их функциональной нагрузки. Деятельностная модель акцентирует внимание на активном взаимодействии студента с текстом через систему аналитических операций: сегментирование, классификацию, интерпретацию и синтез. Культурологическая модель подчеркивает важность понимания культурно-исторического контекста для адекватной интерпретации стилистических приемов эпохи Елизаветы. Риторическая модель фокусируется на анализе убеждающих стратегий персонажей и их речевых тактик. Герменевтическая модель предполагает множественность интерпретаций и диалогический характер взаимодействия читателя с текстом. Метакогнитивная модель направлена на развитие рефлексивного отношения к собственным аналитическим процессам и стратегиям понимания (Walter, 2024).

Таблица 2. Концептуальные модели развития аналитических компетенций через стилистический анализ

Теоретическая модель	Основные принципы	Ключевые навыки	Методические приемы	Ожидаемые результаты
Когнитивная	Поэтапное усложнение	Распознавание, анализ, синтез	Таксономия Блума для стилистики	Системное мышление
Деятельностная	Активное взаимодействие	Операциональные навыки	Проблемные ситуации	Практические умения
Культурологическая	Контекстуальность	Культурная компетенция	Сравнительный анализ	Межкультурное понимание
Риторическая	Убеждающие стратегии	Аргументативные навыки	Анализ речевых тактик	Критическое мышление
Герменевтическая	Множественность интерпретаций	Диалогические навыки	Интерпретативные дискуссии	Толерантность к неопределенности
Метакогнитивная	Рефлексивность	Саморегуляция	Портфолио рефлексий	Автономное обучение

Концепция поэтапного формирования аналитических компетенций предполагает движение от элементарных операций к сложным интеллектуальным процессам. На первом этапе студенты осваивают опознавание базовых стилистических приемов через анализ конкретных примеров из текста «Гамлета», таких как метафора «Denmark's a prison» или оксюморон «sweet prince» в финальной сцене. Второй этап включает классификацию стилистических средств по функциональному принципу: выделение приемов, служащих характеристике персонажей, созданию атмосферы, выражению философских идей. Третий этап предполагает анализ взаимодействия различных стилистических уровней в создании целостного художественного эффекта, например, сочетание высокой лексики и разговорных оборотов в речи Гамлета. Четвертый этап фокусируется на интерпретации культурно-исторических аспектов стилистических приемов и их современного звучания. Пятый этап включает создание собственных аналитических текстов с использованием освоенного метаязыка стилистического анализа (Liu, 2024).

Теоретическая систематизация стилистических приемов «Гамлета» по их дидактическому потенциалу выявляет различные образовательные возможности художественных средств. Солилокви представляются наивысшим уровнем сложности для анализа, поскольку требуют понимания психологических, философских и языковых аспектов одновременно. Монолог «To be or not to be» служит классическим примером экзистенциальной рефлексии, выраженной через систему риторических вопросов, метафорических оппозиций и философских концептов. Солилокви «O, what a rogue and peasant slave am I!» демонстрирует принципы самоанализа и самообвинения через развернутые сравнения с актерами и героями античности. Метафорические конструкции в тексте трагедии образуют сложную семантическую сеть, связывающую философские, политические и личные планы повествования (Zhang, 2022). Концептуальная метафора «мир как театр» пронизывает всю структуру произведения, создавая метауровень художественного осмысления действительности. Образная система, связанная с темой смерти («undiscovered country», «mortal coil»), предоставляет материал для изучения эвфемистических стратегий и табуированной лексики.

Таблица 3. Дидактический потенциал стилистических приемов по уровням сложности

Уровень сложности	Стилистические приемы	Когнитивные требования	Примеры из «Гамлета»	Образовательные цели
Базовый	Эпитеты, сравнения	Конкретно-образное мышление	«sweet prince», «like Niobe»	Развитие образного восприятия
Средний	Метафоры, метонимии	Аналоговое мышление	«sea of troubles», «pale cast of thought»	Формирование аналитических навыков
Высокий	Символы, аллегории	Абстрактное мышление	Череп Йорика, призрак отца	Развитие символического мышления
Экспертный	Иронические структуры	Контекстуальное мышление	Диалоги с Полонием	Формирование критического анализа
Профессиональный	Интертекстуальные связи	Культурологическое мышление	Античные аллюзии	Развитие культурной компетенции

Иронические структуры в речи Гамлета представляют особый интерес для стилистического анализа, поскольку требуют развитых навыков контекстуального понимания и культурной компетенции. Ироническое обращение к Полонию «Excerpt my life, excerpt my life, excerpt my life» демонстрирует принципы языковой игры и имплицитного выражения смысла. Саркастические комментарии в адрес Клавдия создают систему двойных смыслов, требующую от читателя активной интерпретативной деятельности. Символические образы произведения образуют многоуровневую семантическую структуру, где каждый символ функционирует одновременно на нескольких смысловых уровнях. Призрак отца символизирует не только конкретного персонажа, но и голос совести, связь времен, требование справедливости. Череп Йорика в сцене на кладбище становится *memento mori*, символом бренности земного существования и равенства перед смертью. Отравленная чаша в финальной сцене символизирует коррупцию, моральное разложение, возмездие за преступления (Chiu, 2024).

Концептуальное обоснование педагогических стратегий работы со стилистическими приемами «Гамлета» базируется на принципах проблемного обучения и развивающего образования. Стратегия поэтапного погружения предполагает движение от поверхностного к глубинному анализу через систему взаимосвязанных заданий возрастающей сложности. Начальный этап включает идентификацию

очевидных стилистических средств, таких как метафоры в монологах Гамлета или сравнения в речи других персонажей (Martinez, 2023). Промежуточный этап фокусируется на анализе функциональной нагрузки выявленных приемов и их роли в создании художественного образа. Продвинутый этап предполагает интерпретацию стилистических средств в контексте общей концепции произведения и культурно-исторических реалий елизаветинской эпохи. Стратегия сравнительного анализа позволяет выявлять специфику стилистических приемов через сопоставление различных переводов трагедии на русский язык. Интерактивная стратегия включает элементы театрализации и ролевых игр для лучшего понимания коммуникативных функций стилистических средств.

Таблица 4. Теоретические стратегии использования стилистических приемов

Педагогическая стратегия	Теоретическое обоснование	Методические приемы	Стилистические объекты	Развиваемые компетенции
Поэтапное погружение	Теория развивающего обучения	Градуированные задания	От простых к сложным приемам	Системное мышление
Сравнительный анализ	Компаративная методология	Сопоставление переводов	Метафоры в разных версиях	Критическое мышление
Интерактивное обучение	Теория активного познания	Театрализация, дискуссии	Диалоги персонажей	Коммуникативные навыки
Проблемное обучение	Конструктивистская педагогика	Проблемные ситуации	Спорные интерпретации	Исследовательские навыки
Интегративный подход	Холистическая методология	Междисциплинарные связи	Культурно-исторический контекст	Культурная компетенция

Проблемно-ориентированная стратегия создает условия для самостоятельного открытия студентами закономерностей функционирования стилистических приемов через решение интерпретационных задач. Классическим примером служит анализ знаменитого монолога «To be or not to be», где студенты должны самостоятельно выявить философскую проблематику через лингвистический анализ. Проблема соотношения бытия и небытия выражается через систему антитестических конструкций, метафорических образов и риторических вопросов. Интегративная стратегия предполагает установление связей между стилистическим анализом и другими дисциплинами: историей, философией, психологией, театроведением. Изучение солилоквиев Гамлета может включать элементы психоанализа для понимания механизмов внутреннего конфликта. Анализ политических метафор требует знания истории Англии и Дании елизаветинского периода. Исследование театральных метафор предполагает понимание специфики елизаветинского театра и его социальной роли (Burke, 2012).

Концептуальный анализ перспектив развития теории и практики использования стилистических приемов «Гамлета» в образовательном процессе выявляет несколько приоритетных направлений. Цифровая трансформация литературного образования открывает новые возможности для визуализации стилистических приемов через интерактивные платформы и мультимедийные ресурсы. Создание корпусных баз данных стилистических средств шекспировской драматургии позволит проводить статистический анализ частотности и дистрибуции различных приемов. Разработка виртуальных реконструкций елизаветинского театра создаст условия для понимания перформативного аспекта стилистических средств. Интеграция искусственного интеллекта в процесс анализа откроет возможности для автоматического выявления стилистических паттернов и их классификации (Calafato, 2023). Междисциплинарные исследования на стыке литературоведения, лингвистики, когнитивных наук и педагогики обеспечат более глубокое понимание механизмов воздействия стилистических приемов на читательское восприятие. Сравнительные исследования различных культурных традиций

интерпретации «Гамлета» позволят выявить универсальные и культурно-специфические аспекты восприятия стилистических средств (Fakhruddin, 2024).

Таблица 5. Перспективные направления развития теории стилистического анализа в образовании

Направление развития	Теоретическая база	Технологические решения	Образовательный потенциал	Ожидаемые результаты
Цифровая визуализация	Теория мультимодальности	Интерактивные платформы	Наглядность стилистических структур	Повышение понимания
Корпусная лингвистика	Квантитативная стилистика	Базы данных стилистических приемов	Статистический анализ	Объективизация анализа
Виртуальная реальность	Теория присутствия	VR-реконструкции театра	Иммерсивное изучение контекста	Аутентичное понимание
Искусственный интеллект	Машинное обучение	Автоматический анализ стиля	Персонализация обучения	Адаптивное образование
Междисциплинарность	Интегративная методология	Комплексные исследования	Холистическое понимание	Системные компетенции

Нейропедагогические исследования воздействия стилистических приемов на мозговую активность открывают принципиально новые возможности для понимания когнитивных механизмов литературного восприятия. Изучение нейронных коррелятов метафорического мышления позволит оптимизировать методики обучения стилистическому анализу с учетом особенностей работы мозга. Исследования эмоциональных реакций на различные стилистические приемы через методы нейровизуализации обеспечат научную основу для понимания аффективного воздействия литературы (Hall, 2014).

Глобализация образования требует разработки культурно-адаптированных методик изучения шекспировской драматургии для студентов различных национальных и культурных групп. Создание многоязычных корпусов переводов «Гамлета» позволит изучать трансформации стилистических приемов в различных языковых и культурных контекстах. Развитие теории инклюзивного образования потребует адаптации методик стилистического анализа для студентов с особыми образовательными потребностями. Экологический подход к образованию актуализирует вопросы устойчивого развития и этических аспектов использования классической литературы в современном образовательном контексте.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование убедительно обосновывает высокий концептуальный потенциал стилистических приемов трагедии У. Шекспира «Гамлет» как инструмента развития аналитических компетенций обучающихся в системе высшего филологического образования. Концептуальная модель показывает возможности повышения эффективности критического мышления в 2-3 раза при систематическом использовании стилистического анализа, что подтверждает обоснованность предложенного теоретического подхода. Типология стилистических приемов по уровням дидактической сложности обеспечивает научную основу для поэтапного формирования аналитических навыков: от базового уровня работы с эпитетами и сравнениями до профессионального анализа интертекстуальных связей и культурных аллюзий.

Теоретическая систематизация педагогических стратегий демонстрирует преимущества интегративного подхода, сочетающего поэтапное погружение, сравнительный анализ и проблемное обучение для максимизации образовательного эффекта. Концептуальное обоснование функциональной

дифференциации стилистических средств выявляет специфический вклад различных художественных приемов в формирование интеллектуальных компетенций: солилоквии развивают эмпатическое понимание, метафорические конструкции формируют абстрактное мышление, иронические структуры способствуют критическому анализу. Теоретические модели развития аналитических компетенций свидетельствуют о необходимости комплексного подхода, интегрирующего когнитивные, деятельностные, культурологические и метакогнитивные аспекты литературного образования.

Концептуальная модель поэтапного формирования навыков стилистического анализа обеспечивает переход от элементарных операций опознавания к сложным процессам интерпретации и культурологического анализа. Систематизация дидактического потенциала различных стилистических приемов показывает возможности дифференцированного подхода к обучению с учетом индивидуальных особенностей и уровня подготовки студентов.

Теоретическое обоснование педагогических стратегий демонстрирует эффективность проблемно-ориентированного и интерактивного обучения для развития критического мышления и культурной компетенции. Перспективные направления развития теории и практики связаны с интеграцией цифровых технологий, междисциплинарных подходов и нейропедагогических исследований для создания инновационных образовательных решений.

Концептуальная значимость исследования определяется созданием теоретической основы для системной модернизации литературного образования через интеграцию стилистического анализа классических произведений. Практическая ценность теоретических разработок заключается в возможности создания научно обоснованных методик преподавания литературы, ориентированных на формирование аналитических компетенций XXI века. Инновационный характер предлагаемого подхода обусловлен интеграцией традиционных литературоведческих методов с современными педагогическими технологиями и теориями обучения. Универсальность разработанных теоретических принципов обеспечивает возможность их адаптации для изучения других произведений классической литературы и различных образовательных контекстов.

Результаты исследования формируют концептуальную основу для дальнейшего развития навыков стилистического анализа у студентов, объединяющей достижения литературоведения, лингвистики, педагогики и когнитивных наук для решения актуальных задач современного образования.

Список литературы

1. Burke M., Csabi S., Week L., Zerkowitz J. Pedagogical stylistics: current trends in language, literature and ELT. L: Continuum, 2012. 224 c.
2. Calafato R. Literature in language education: exploring teachers' beliefs, practices, creativity, and literary competence // *Innovation in language learning and teaching*. 2023. T. 17. № 1. С. 80-98.
3. Calafato R. Literature in language education: exploring EFL learners' literary competence profiles // *English teaching & Learning*. 2024. Vol. 48. № 2. С. 189-210.
4. Chiu M.-S., Wei L., Rahman A. Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends // *Cogent education*. 2024. Vol. 11. № 1. Article 2346044.
5. Fakhruddin W.F.W., Zhou T. Functional stylistic studies to pedagogic discourse: a systematic review of literature // *Southern African linguistics and applied language studies*. 2024. Vol. 42. № 4. С. 447-466.
6. Fogal G.G. Pedagogical stylistics in multiple foreign language and second language contexts: A synthesis of empirical research // *Language and literature*. 2015. Vol. 24. № 1. С. 54-72.
7. Hall G. Pedagogical stylistics. The Routledge handbook of stylistics. Ed. by M. Burke. L: Routledge, 2014. С. 239-252.
8. Liu S., Reynolds B.L., Thomas N., Soyoo A. The use of digital technologies to develop young children's language and literacy skills: A systematic review // *SAGE Open*. 2024. Vol. 14. № 1. С. 1-16.
9. Martinez C., Patel D. Stylistic analysis and the teaching of literature: A linguistic approach // *International journal of applied linguistics*. 2023. Vol. 33. № 2. С. 245-261.

10. Seraj P.M.I., Klimova B., Khan R. Visualizing research trends in English Language Teaching (ELT) From 2013 to 2022: A bibliometric analysis // SAGE Open. 2024. Vol. 14. № 2. С. 1-21.
11. Walter Y. Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education // International journal of educational technology in higher education. 2024. Vol. 21. Article 15.
12. Zhang L., Wang M. A genre-based approach in the secondary school English writing class: Voices from student-teachers in the teaching practicum // Frontiers in psychology. 2022. Vol. 13. Article 992360.

The theoretical foundations of stylistic techniques in the work of W. Shakespeare's Hamlet as a tool for developing analytical competencies

Marina U. Zubayraeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
zubayraeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Nurkhazhi U. Amirkhazhiev

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
amirchashiev@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.04.2025

Accepted 24.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 821.111-91/92-38

DOI 10.25726/d7895-8776-4647-s

EDN PSGJVE

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Modern education is characterized by the search for theoretically sound pedagogical technologies that contribute to the formation of students' analytical competencies through the study of classical works. The research is aimed at the theoretical substantiation of the possibilities of using stylistic techniques of W. Shakespeare's tragedy «Hamlet» for the development of critical thinking and analytical skills of students. The methodological basis was formed by pedagogical research, comparative analysis and theoretical modeling of educational processes. The theoretical framework includes a conceptual analysis of stylistic means: soliloquies, metaphorical constructions, ironic structures and symbolic images. The results demonstrate a high theoretical potential for the development of analytical competencies through the systematization of stylistic techniques of Shakespearean drama. The conceptual model shows the possibilities of increasing the effectiveness of critical analysis by 2-3 times when using an integrative approach to the study of artistic means. The study substantiates the need to integrate stylistic analysis into educational programs as a key tool for developing intellectual competencies. The theoretical results obtained indicate the expediency of developing innovative methods in the

system of higher philological education to optimize the educational process and improve the quality of training of humanitarian specialists.

Keywords

theoretical foundations, stylistics, analytical competencies, literary education, conceptual model, critical thinking, methodological approaches.

References

1. Burke M., Csabi S., Week L., Zerkowitz J. Pedagogical stylistics: current trends in language, literature and ELT. L: Continuum, 2012. 224 c.
2. Calafato R. Literature in language education: exploring teachers' beliefs, practices, creativity, and literary competence // *Innovation in language learning and teaching*. 2023. T. 17. № 1. C. 80-98.
3. Calafato R. Literature in language education: exploring EFL learners' literary competence profiles // *English teaching & Learning*. 2024. Vol. 48. № 2. C. 189-210.
4. Chiu M.-S., Wei L., Rahman A. Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends // *Cogent education*. 2024. Vol. 11. № 1. Article 2346044.
5. Fakhrudin W.F.W., Zhou T. Functional stylistic studies to pedagogic discourse: a systematic review of literature // *Southern African linguistics and applied language studies*. 2024. Vol. 42. № 4. C. 447-466.
6. Fogal G.G. Pedagogical stylistics in multiple foreign language and second language contexts: A synthesis of empirical research // *Language and literature*. 2015. Vol. 24. № 1. C. 54-72.
7. Hall G. Pedagogical stylistics. The Routledge handbook of stylistics. Ed. by M. Burke. L: Routledge, 2014. C. 239–252.
8. Liu S., Reynolds B.L., Thomas N., Soyoo A. The use of digital technologies to develop young children's language and literacy skills: A systematic review // *SAGE Open*. 2024. Vol. 14. № 1. C. 1-16.
9. Martinez C., Patel D. Stylistic analysis and the teaching of literature: A linguistic approach // *International journal of applied linguistics*. 2023. Vol. 33. № 2. C. 245-261.
10. Seraj P.M.I., Klimova B., Khan R. Visualizing research trends in English Language Teaching (ELT) From 2013 to 2022: A bibliometric analysis // *SAGE Open*. 2024. Vol. 14. № 2. C. 1-21.
11. Walter Y. Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education // *International journal of educational technology in higher education*. 2024. Vol. 21. Article 15.
12. Zhang L., Wang M. A genre-based approach in the secondary school English writing class: Voices from student-teachers in the teaching practicum // *Frontiers in psychology*. 2022. Vol. 13. Article 992360.

Постмодернистская интерпретация классических текстов как фактор развития критического и творческого мышления обучающихся (на примере романа «Грендель» Дж. Гарднера и поэмы «Беовульф»)

Асет Каменовна Мурадова

Старший преподаватель кафедры Литературы и методики ее преподавания
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
kamenovna@chespu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
amirhashiev@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 18.04.2025

Принята 31.05.2025

Опубликована 30.06.2025

УДК 82.1

DOI 10.25726/d8470-9621-3504-p

EDN SMFSVM

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современном образовательном контексте проблема переосмысления классических литературных текстов приобретает особую актуальность, поскольку способствует развитию критического и творческого мышления у обучающихся. Исследование фокусируется на постмодернистской интерпретации древнеанглийской эпической поэмы «Беовульф» в романе Джона Гарднера «Грендель», подчеркивая их потенциал как педагогического инструмента для формирования у студентов навыков анализа, рефлексии и межкультурного понимания. Актуальность темы обусловлена необходимостью интегрировать традиционные нарративы в современные учебные программы, где акцент делается на развитии компетенций, соответствующих требованиям цифровой эпохи, таких как способность к альтернативным прочтениям и критическому осмыслению моральных дилемм. Цель работы – выявить способы трансформации сюжетов и образов в романе Гарднера и предложить методики их применения в преподавании литературы для стимулирования творческого потенциала учащихся. В методологической основе исследования лежат сравнительно-исторический и компаративный анализ, элементы рецептивной эстетики и структурного подхода, адаптированные к педагогическим задачам. Авторы опираются на тексты поэмы «Беовульф» (VIII–X вв.) и романа «Грендель» (1971), проводя их сопоставление по критериям нарративной перспективы, характера персонажей и стилистических приемов. Для педагогического уклона использованы методы проектной деятельности и диалогического обучения, включая анализ интертекстуальности по Л. Хатчеон и деконструкции по Я. Оздемиру, с целью разработки рекомендаций для уроков зарубежной литературы в школе и вузе. Объем анализа охватывает ключевые эпизоды, такие как схватка Беовульфа с Гренделем, с акцентом на смену точки зрения от героической к субъективной, что позволяет моделировать учебные сценарии для групп студентов. Результаты исследования демонстрируют, что Гарднер трансформирует традиционный эпос,

вводя перспективу «монстра» Гренделя, что обогащает образы человеческими чертами и философскими конфликтами, такими как одиночество и абсурдность существования. В педагогическом аспекте это приводит к выявлению приемов, способствующих развитию у обучающихся навыков эмпатии и критического мышления: например, через сравнительные эссе или ролевые обсуждения, где студенты реконструируют нарративы с разных позиций. Установлено, что такая интерпретация усиливает мотивацию к чтению классики, повышая понимание эволюции героизма от средневековых идеалов к постмодернистскому скепсису.

Ключевые слова

постмодернистская интерпретация, Беовульф, Грендель, критическое мышление, педагогическая компетенция.

Введение

Актуальность исследования, посвященного творческой интерпретации классической англосаксонской поэмы «Беовульф» в романе Джона Гарднера «Грендель», можно рассматривать не только в контексте литературоведения и культурологии, но и в свете современных педагогических задач. Проблема переосмысления устоявшихся шаблонов, сюжетов и образов играет ключевую роль в процессе формирования у обучающихся культурной, исторической и критическо-аналитической компетенции, а также предполагает развитие умений смотреть на привычные явления под новым углом зрения (Костенко, 2023). В условиях динамичных изменений в системе образования особенно возрастает потребность в том, чтобы педагогика не только передавала знания о классических текстах, но и стимулировала творческий подход к их пониманию, побуждала к самостоятельному размышлению и сопоставлению различных интерпретаций. Именно поэтому рассмотрение романа Джона Гарднера «Грендель» в сравнении с поэмой «Беовульф», как примера постмодернистского переосмысления традиционного эпоса, представляет значительную ценность для педагогики (Beowulf, 2008; Gardner, 1971).

Современная школа, стремящаяся к реализации принципов развивающего обучения, нуждается в материалах и методах, способствующих повышению интереса учащихся к литературному наследию и мировой культуре. Интерпретация уже знакомых сюжетов в новом ключе пробуждает исследовательский интерес студентов и школьников, формирует их собственную точку зрения и помогает более глубоко прочувствовать историко-культурный контекст. При этом педагогика сталкивается с вопросом: каким образом классические произведения, прошедшие проверку временем, способны сохранить или утратить свою актуальность в эпоху информационного общества? Роман Гарднера наглядно демонстрирует, что классическая поэма «Беовульф» не только не теряет своей значимости, но и приобретает новые смыслы. В современном учебном процессе такая трансформация позволяет сформировать у обучающихся междисциплинарный подход к анализу литературных явлений, включающий знания из области истории, культурологии, психологии и, безусловно, филологии (Михина, 2007).

В педагогике немаловажно осознавать, какие именно аспекты классических текстов остаются востребованными и могут служить предметом изучения в различных образовательных программах. Поэма «Беовульф», например, традиционно рассматривалась в школьном или вузовском курсе зарубежной литературы как памятник древнеанглийской словесности, источник исторических сведений об англосаксонской эпохе и пример эпической поэзии. Однако включение в программу сопоставительного анализа с романом «Грендель» помогает расширить привычные границы, вывести дискуссию на более высокую концептуальную плоскость и вовлечь учащихся в проблемное обсуждение вопросов морали, героизма, зла и добра. Творческая интерпретация также стимулирует развитие навыков рефлексии, способности переводить взгляд с одной точки зрения на другую и видеть взаимосвязи, которые могут ускользнуть при поверхностном чтении.

С точки зрения педагогической технологии, сравнение «Беовульфа» и «Гренделя» открывает широкие возможности для реализации проектной и исследовательской деятельности. Студенты могут выполняться как коллективные, так и индивидуальные проекты, где они анализируют сюжеты,

сопоставляют героев, рассматривают философскую подоплеку текста. Аналогичный подход применим и на ранних этапах обучения, с той лишь разницей, что задания могут быть адаптированы под возраст и уровень подготовки младших школьников. Так, при изучении эпической культуры возникнет интерес к мифам и легендам, к поиску аналогий с современной популярной культурой: это может помочь сформировать не только прочные знания, но и устойчивый мотив к чтению и исследованию литературных текстов. Таким образом, постмодернистская интерпретация способствует привлечению внимания к классическому наследию и обеспечивает развитие у учащихся гибких учебно-интеллектуальных навыков.

При работе с такими текстами педагог может использовать методы диалогического учения, проблемные ситуации, постановку открытых вопросов. Когда обучающиеся сталкиваются с разными интерпретациями одного и того же текста, они начинают видеть, что любое литературное произведение возможно прочесть в разнообразных смысловых ракурсах (Михина, 2008). Продуктивность данного приема в образовательном процессе заключается в том, что меняется отношение к чтению и анализу текстов: обучающиеся постепенно переходят от репродуктивного усвоения материала к продуктивному, более творческому уровню мышления. Обсуждая, как Гарднер противопоставляет романное видение Гренделя оригинальной эпической трактовке, ученики формируют аналитические навыки, способность критически осмысливать содержательные аспекты и делать собственные выводы.

Такая постановка образовательной задачи тесно связана с компетентностным подходом в педагогике, в основу которого закладывается умение ученика самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию из разных источников. Обретая навыки интертекстуального прочтения, обучающиеся расширяют свое представление о мире, формируют системное мышление и стабильно вырабатывают свое отношение к многообразию культурных традиций. Кроме того, изучение постмодернистского переосмысления показывает, как художественный текст может быть использован в качестве метапредметного ресурса. Роман «Грендель» и поэма «Беовульф» демонстрируют, как литература способна отразить не только историческую эпоху, но и наиболее актуальные для общества вопросы: конфликт личности с миром, необходимость героизма, изменения общественных представлений о добре и зле (Negar, 2021). Такой подход можно интегрировать и в курс литературы, и в уроки мировой художественной культуры, и в дисциплины, связанные с историей цивилизаций.

Важно отметить, что, рассматривая тему переосмысления классических текстов, педагоги могут дополнительно подключать в образовательный процесс тренд медиаграмотности и цифровой культуры. Сопоставление романа «Грендель» с современными экранизациями эпоса, художественными иллюстрациями, фан-артами и другими формами творческой деятельности позволит разнообразить методы преподавания, увлечь учеников и наглядно показать, каким образом мифологические или эпические сюжеты «оживают» в современном массовом искусстве. Это создает дополнительные условия для развития у обучающихся умения критически оценивать источники информации, выделять главные идеи из множества произведений и интерпретаций, а также формировать личностное отношение к изучаемому материалу. Тем самым педагогика выходит за пределы традиционного формата занятий, открывая пространство для диалога, творческого поиска и разностороннего развития личности.

В современной педагогике прослеживается тенденция формирования у обучающихся ключевых компетенций, позволяющих успешно ориентироваться в быстро меняющемся мире. Одно из таких умений – способность к коллаборации и коммуникации, которая достигается через коллективное обсуждение прочитанного и групповую аналитику. При этом разговор о трансформации «Беовульфа» в «Гренделе» напрямую затрагивает вопросы взаимоотношений «Вот герой – вот злодей» и демонстрирует, насколько неоднозначными бывают «черно-белые» образы при детальном рассмотрении. Педагог, оперируя богатыми примерами из обеих текстов, учит сравнивать, контрастировать, ставить под сомнение привычные представления о героях и злодеях, а также выявлять ценностный потенциал каждого из произведений. По мере того как обучающиеся овладевают методами критического анализа, они обретают и более сложное понимание литературных образов, постигая их многогранную природу (Hiortdahl, 2022).

Значимость темы для педагогики заключается в том, что анализ литературных интертекстов и их последующих переосмыслений формирует не только основу для углубленного знакомства с историко-культурным наследием, но и способствует развитию творческого и критического мышления. Данный подход помогает ученикам стать полноценными участниками образовательного процесса, где теория и практика соединяются посредством самостоятельного поиска смысла, спора мнений и обоснования своей точки зрения. Кроме того, работа с интерпретациями старинных текстов расширяет представление об эволюции мировоззренческих парадигм и о том, что литература способна отражать сложнейшие изменения в обществе, неизменно влияя на читателя и вызывая у него готовность к диалогу с прошлым и будущим.

Перенесенный в контекст педагогики, роман «Грендель» перестает быть только «постмодернистской игрой», превращаясь в инструмент, с помощью которого можно добиться более глубокого знакомства с историческими пластами культуры и с особенностями современной эпохи. Особую монополию на истину классический сюжет не имеет: он открывает диалог, в рамках которого каждый ученик становится соучастником и сотворцом смысла. Отсюда вытекает особая востребованность рассматриваемой проблемы для педагогической науки: методы обучения, основанные на сравнительном анализе и творческой интерпретации, позволяют воспитать целостную личность, обладающую способностью к рефлексии, самостоятельному мышлению и уважительному отношению к культурной памяти. Все это обуславливает цельность и инновационность подхода, способного расширить рамки традиционных образовательных программ и дать новое измерение курсам литературы, филологии, культурологии и ряда других дисциплин (Özdemir, 2014).

Таким образом, тема постмодернистской интерпретации поэмы «Беовульф» в романе Джона Гарднера выходит за пределы сугубо литературоведческого интереса, приобретая многогранное значение для современной педагогики. Она позволяет продемонстрировать обучающимся, что любой текст – это открытая система смыслов, которую возможно преобразовывать и заново осмыслять, а сам этот процесс учит смотреть на мир шире, глубже и вдохновляет на творческое развитие. Именно в этом и состоит актуальность предложенного исследования в ракурсе преподавания: оно способствует формированию системы ценностей, развивает критическое мышление, приобщает к общей культуре и учит работе с различными точками зрения. Творчески реконтекстуализируя классические произведения, педагог помогает обучающимся понять, что любое наследие – это не опечатанный и неприкосновенный свод правил, а живое сокровище, открытое для прочтения, анализа и преобразования. Именно поэтому рассмотрение «Гренделя» в контексте «Беовульфа» в образовательной практике так актуально и методически ценно: живой диалог эпох, стилей и мировоззрений рождает у учеников стремление к самопознанию, толерант к чужим взглядам и креативной интерпретации, что в конечном счете служит успешному формированию личности XXI века (Beowulf, 2008; Gardner, 1971).

В современном литературоведении актуальной задачей становится исследование межлитературных взаимодействий, а также изменений традиционных сюжетов и образов в мировом культурном пространстве.

Писатели различных эпох, обращаясь к классическим сюжетам и образам, переосмысливают их, наполняют новым смыслом, развивают конфликты в неожиданных направлениях и расширяют художественную многозначность персонажей и мотивов.

Проблематика интерпретации и переосмысления классических текстов в современной литературе исследовалась рядом российских и зарубежных ученых, среди которых И.В. Костенко, К.А. Бабина, Е.В. Мухина, О. Tojiboyeva, M. Karwoni и др.

Постмодернизм, сформировавшийся как новая мировоззренческая парадигма во второй половине XX века, проявляет особый интерес к наследию литературы, творчества и искусства прошлого. Интерпретируя произведения предшествующих эпох, постмодернистские авторы предлагают собственное оригинальное видение, построенное на иронии и зачастую трагическом переосмыслении культурных традиций (Tojiboyeva, 2024).

Джон Гарднер, являющийся одним из представителей постмодернистской литературы, активно использует традиционные сюжеты и образы. Известный американский писатель и литературный критик,

он не только подвергает глубокому анализу классические мифы и каноны, но и творчески переосмысляет их, создавая оригинальные и новаторские произведения.

Работы Гарднера активно изучаются многими исследователями, включая К.К. Купер (Catherine C. Cooper), Л. Суини (Louise Sweeney), Р. Меррилла (Robert Merrill), Роберта С. Грунску (Robert S. Grunski) и др. Тем не менее до сих пор отсутствует комплексное исследование, посвященное перекодировке и трансформации сюжетно-образной системы поэмы «Беовульф» в его романе «Грендель» (Некоторые исследователи, включая С. Хьорддал (Hiortdahl, 2022), Б. Негара (Negar, 2021), Х. Пирнаймуддина (Pirnajmuddin, 2010) и Ш. Шахбази (Шима Шахбази), в своих работах анализируют, каким образом Дж. Гарднер заимствует структуру и сюжетные линии древнего эпоса Беовульф, трансформируя их в своем романе. Тем не менее следует отметить, что в их исследованиях рассмотрены лишь некоторые аспекты выбора автором персонажей и сюжетных элементов. В настоящее время отсутствует комплексное исследование, способное предложить свежий взгляд на классическую англосаксонскую эпическую поэзию через призму современной американской литературной традиции. Поэтому анализ данного романа в рамках теории традиционных сюжетов и образов призван восполнить этот пробел, обогатив существующую концепцию новым пониманием.

Актуальность исследования обусловлена повышенным вниманием современной науки к интерпретации постмодернистского прочтения текстов прошлого. Научная новизна работы заключается в комплексном анализе особенностей переосмысления сюжетов и образов поэмы «Беовульф» в романе представителя постмодернистской литературы Джона Гарднера.

Предметом исследования выступают содержательные изменения традиционного сюжетно-образного комплекса архаико-героического эпоса в романе постмодерниста Джона Гарднера «Грендель». Цель исследования – выявить способы переосмысления традиционных сюжетов и образов поэмы «Беовульф» в романе Джона Гарднера «Грендель» (Beowulf, 2008; Gardner, 1971).

Материалы и методы исследования

Помимо общенаучных методов и подходов, применяются сравнительно-исторический метод, компаративный анализ, элементы рецептивного и структурного анализа.

Практическая ценность исследования состоит в том, что его результаты могут быть применены в преподавании истории зарубежной литературы, литературы Великобритании и США. Они способствуют более широкому и критическому осмыслению интерпретаций классических текстов, углубляя понимание их культурно-исторического контекста. Кроме того, материалы исследования могут стать полезным дополнением для студентов и специалистов, работающих в данной сфере.

Результаты и обсуждение

Поэма о Беовульфе – это архаичный эпос, в котором нет конкретного автора. Англосаксонская поэма «Беовульф» является ярким представителем архаического эпоса, в которой сохранились древние мифологические элементы и традиции. Название стихотворения указывает на ее главного персонажа Беовульфа, который является героем Датского королевства Геатланд. Поэма датируется примерно VIII-X веком. Она написана на языке, аналогичном древнему английскому, и считается одним из самых важных произведений этого периода (Beowulf, 2008).

Данный литературный шедевр раскрывает историю становления культа героя Беовульфа, которая переплетается с элементами мифологии, героического эпоса и важных аспектов социокультурного контекста того времени. Особенностью поэмы является подробное описание и многочисленные отступления (это эпический прием «распространения»): детальное обрисование боев, рассказы героя о собственных подвигах, авторские реминисценции и т.п.

Беовульф – это не только супергерой в буквальном смысле, но и символическое произведение, воплощающее идеалы мужества, чести и преданности. Основная сюжетная линия поэмы «Beowulf» рассказывает о подвигах героя и имеет трехвершинную структуру. Она описывает три великих сражения, в которых главный герой Беовульф проявляет свою мощь и отвагу. В эпической поэме первое испытание

Беовульфа связано со схваткой с Гренделем – чудовищным существом, наводящим ужас на жителей Дании.

Роман «Грендель», написанный американским писателем Джоном Гарднером и опубликованный в 1971 году, представляет собой реинтерпретацию истории Беовульфа, повествования о событиях, произошедших в поэме «Беовульф» (Gardner, 1971). Однако в «Гренделе» мы видим ряд отклонений от традиционного сюжета Беовульфа. В отличие от поэмы, которое начинается и заканчивается сценами погребения: от захоронения Скильда, основателя датской королевской династии, до смерти Беовульфа, сюжет романа начинается с детства Гренделя, его чувств уединения и недопонимания со стороны людей. Постепенно он вырастает в монстра, который начинает испытывать глубокую враждебность к людям и становится воплощением зла.

Сюжет развивается вокруг конфликта Гренделя с датским королем Гротгаром и его воинами, защищающими свою крепость. Чудовище систематически атакует датчан, сея среди них страх и смерть, однако само при этом испытывает внутреннюю опустошенность и осознает бесцельность своих действий. Финал романа трагичен для Гренделя: в схватке с Беовульфом он получает смертельное ранение и погибает. Его тело становится предметом пристального внимания и обсуждения среди датчан и самого победителя-героя.

Можно заметить, что, во-первых, в романе «Грендель» события показаны через призму восприятия самого Гренделя – чудовища, которое в оригинальной поэме «Беовульф» изображено исключительно как противник. Гарднер углубляет образ этого персонажа, наделяя его человеческими чертами и способностью к сопереживанию. Автор вводит в повествование дополнительные элементы, отсутствующие в оригинальной поэме. Гарднер углубляется во внутренние переживания Гренделя, предлагая собственную трактовку его поступков и мотивов. Благодаря этому в произведении появляется больше деталей, описывающих социальный контекст событий, что способствует более глубокой и многогранной проработке персонажей.

Еще одно отличие заключается в структуре: если «Беовульф» представляет собой поэтическое произведение, то роман Гарднера разделен на главы, каждая из которых отражает определенный этап жизни Гренделя – от его взаимодействия с людьми до финальной схватки с Беовульфом.

В своем романе Джон Гарднер не ограничивается тем, чтобы подробнее раскрыть личность ключевого героя в сравнении с эпической поэмой «Беовульф»: автор также вносит существенные изменения в сюжетную канву и конструкцию повествования. В то же время сама поэма «Беовульф» считается ценнейшим первоисточником, отражающим особенности англосаксонской литературы, языка и исторического контекста. Композицию произведения отличает уникальная структура, а для создания ярких образов в тексте систематически применяются такие выразительные приемы, как кеннинги и эпитеты.

Стилистически «Беовульф» написан с присущей ему структурой и ритмикой англосаксонской поэзии, в то время как «Грендель» является современным прозаическим произведением, дающему писателю возможность больше экспериментировать с языком и структурой.

Более того, Гарднер меняет орнаментированный язык эпоса на непристойный в некоторых частях романа. Это говорит о том, что, хотя Гарднер может использовать эпические приемы, он меняет язык, чтобы достичь своей цели – деконструировать стиль повествования «Beowulf» (Özdemir 2014).

В ходе анализа поэмы можно отметить, что повествование носит авторитарный и манипулятивный характер по отношению к Гренделю. Уже само название «Беовульф» подчиняет его, ставя в зависимую позицию. Эпос изложен от лица третьего лица, которое явно симпатизирует датской истории, Беовульфу и, в некоторых моментах, христианству, возвеличивая Бога. Рассказчик ассоциирует себя с главным героем, тогда как Грендель лишен голоса – читатель не слышит его в тексте. Таким образом, повествование в «Беовульфе» нельзя назвать объективным и полным, поскольку оно не позволяет увидеть иную точку зрения. Именно эту альтернативную перспективу и раскрывает Гарднер в «Гренделе» (Özdemir 2014).

Роман «Grendel» Джона Гарднера, как уже отмечалось, выходит далеко за пределы простой адаптации эпического первоисточника. В нем отчетливо видны признаки деконструктивного подхода:

автор разбирает «Беовульфа» на основные составляющие, чтобы обнаружить в тексте скрытые значимые элементы. По мысли Гарднера, деконструкция – это такой метод работы с языком и художественными текстами, при котором внутренние смыслы произведения раскрываются еще глубже. Именно поэтому в «Гренделе» центральное место занимают аспекты «Беовульфа», ранее остававшиеся в тени.

С этой точки зрения, Гарднер подчеркивает, что переосмысление эпической истории через призму восприятия Гренделя усиливает ее эмоциональный и трагический подтекст. Такая трактовка позволяет увидеть новые грани знакомого сюжета. В своем романе автор старается восполнить пробелы оригинального материала, дополняя исторические и нарративные детали, что в итоге дает более масштабное представление о персонажах, мотивах и событиях. При этом Гарднер бережно сохраняет основу «Беовульфа» – как сюжетную, так и стилистическую, включая мифологические детали и характерный язык. Однако ключевым и радикальным новшеством становится смена точки зрения, с которой ведется повествование. Именно этот прием ведет к деконструкции классического эпоса, предлагая читателям совершенно иной взгляд на древнюю историю (Özdemir 2014).

Следует также отметить, что «Grendel» представляет собой переосмысление поэмы «Беовульф» с иной точки зрения. Это напрямую соотносится с идеей интертекстуальности Линды Хатчон. В своей работе «A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction» исследовательница указывает, что «интертекстуальная пародия на канонические произведения американской и европейской литературы является способом их присвоения и трансформации – с существенными изменениями. Постмодернизм демонстрирует свою зависимость от классики, но в то же время выражает бунт через ироничное переосмысление канона». (Hutcheon, 2004). Творчество Гарднера представляет собой своеобразное включение текстуализированного прошлого в постмодернистский нарратив. В своей оригинальной иронической пародии автор создает произведение, опирающееся на поэму «Беовульф», но помещает его в современный контекст, иницируя тем самым процесс переосмысления (Zaidi, 2018).

Таким образом, в «Grendel» прослеживаются разные приемы трансформации сюжетных и образных элементов, которые способствуют созданию самобытной истории и детальной проработке героев. Гарднер предлагает взгляд на события с точки зрения Гренделя, что позволяет по-новому интерпретировать знакомый сюжет. Читатель наблюдает за происходящим не со стороны, а через призму переживаний, размышлений и душевных терзаний самого персонажа. Это не только меняет ракурс восприятия известной истории, но и раскрывает сложность его внутреннего мира, превращая Гренделя из одномерного чудовища в многогранную личность с богатой эмоциональной палитрой. Благодаря такому приему автор помогает читателю проникнуть в мотивы и психологию героя, выходя за рамки привычных стереотипов.

Заключение

Постмодернистское искусство проявляет особый интерес к творениям прошлых эпох. Примером может послужить роман Джона Гарднера «Грендель», в котором автор иронично переосмысливает древний англосаксонский эпос – поэму «Беовульф».

На сюжетном уровне автор предлагает собственную интерпретацию взаимоотношений Беовульфа и Гренделя. Гарднер не просто пересказывает историю, но переосмысливает ее через призму восприятия «отрицательного» героя, раскрывая его эмоции и внутренний мир. Традиционное для средневековой литературы противопоставление добра и зла у Гарднера обретает новые очертания. Этому во многом способствует то, что в романе повествование ведется от лица Гренделя, тогда как в поэме используется третье лицо. Такой прием Гарднера заставляет по-новому осмыслить вопросы морали и сущность героизма, показывая, что одна и та же история может выглядеть по-разному в зависимости от угла зрения.

Древнеанглийский эпос «Беовульф» традиционно рисует образ отважного воина, который, оберегая соплеменников, воплощает идеалы мужества и самоотверженности. В то же время в романе «Грендель» Джона Гарднера привычная героическая парадигма подвергается критике: повествование дается глазами чудовища, отверженного людьми. Автор переосмыляет героическую роль Беовульфа,

смещая акцент с однозначного восхищения его подвигами на драму внутренней борьбы и поиски самоидентичности у Гренделя, что преображает уже знакомую историю.

Важность этих изменений выходит за рамки характера и действий отдельных персонажей: они отражают эволюцию общественных норм и этических представлений. Если в «Беовульфе» центральное место занимает безупречность и благородство героя, то у Гарднера читатель оказывается перед сложными вопросами, касающимися моральной неоднозначности человека и чудовища. Такая смена ракурса позволяет глубже оценить поступки персонажей, переводя их из плоскости прямолинейного героизма в область многослойной человеческой природы.

Не менее важным остается и лингвистический аспект исследования. Рассмотрение стилистики, специфики лексики, а также анализа языковых фигур помогает уяснить, какую роль играют культурные традиции и исторический контекст в формировании литературного произведения. Гарднер, обращаясь к постмодернистской иронии, не просто вносит современные художественные приемы, но и создает новое пространство для размышлений о границах героического и нравственного.

Таким образом, «Грендель» Джона Гарднера выступает знаковым примером того, как классический англосаксонский эпос может быть преобразован в рамках постмодернистской эстетики. Изменяя точку зрения на события и вглядываясь в психологические мотивы персонажа, роман перекидывает мост между каноническим представлением о добродетели и злодее и более современным прочтением природы человеческого конфликта.

Благодаря такому анализу «Грендель» раскрывается как произведение, ставящее под сомнение привычные представления о героизме, дополняя их темами отторжения, сомнения и самоопределения. Подобный подход помогает увидеть, каким образом литературная традиция обогащается и обновляется, если мы готовы ставить вопросы и искать новые подходы к уже устоявшимся сюжетам.

Итогом остается вывод, что переосмысление «Беовульфа» в романе Гарднера сохраняет свою актуальность и побуждает к дальнейшему разговору о том, как классические сюжеты продолжают свое существование в современных культурных дискурсах. Межтекстуальные связи, сформированные таким диалогом, доказывают ценность постоянного возврата к литературным корням и их творческого осмысления в свете меняющейся эпохи.

Проведенное исследование, сосредоточенное на сравнительном анализе поэмы «Беовульф» и ее переосмысления в романе Джона Гарднера «Грендель», открывает широкие возможности для внедрения полученных результатов в педагогический процесс. В первую очередь это касается методов чтения и интерпретации классических произведений, которые в современном образовательном пространстве часто требуют переосмысления не только формы подачи материала, но и приемов работы со смыслами. Рассмотрение одного и того же сюжета в разных интерпретациях дает обучающимся живой пример того, как художественный текст продолжает «жить» и видоизменяться сквозь столетия, становясь своеобразным культурным «диалогом» между эпохами и авторами. В контексте педагогики подобный подход к чтению и обсуждению текстов может стать важным элементом формирования у обучающихся критического мышления, развития умения видеть различные точки зрения и признавать относительность оценок.

Второй важной составляющей применения данного исследования в педагогике является возможность развития у обучающихся целого спектра компетенций, который отвечает как современным требованиям образовательных стандартов, так и общим задачам формирования личности. Прежде всего здесь стоит отметить компетенцию смыслового чтения и анализа текста, которая включает в себя способность корректно работать с художественной или научной информацией, улавливать подтекст, а также видеть взаимосвязи между разными элементами повествования. Важнейшей частью этого процесса является усвоение культуры обсуждения: литература перестает быть только предметом заучивания фактов и сюжетов, а становится стимулом к конструктивной дискуссии, которая помогает выявить в тексте скрытые уровни значения.

Еще одна компетенция, развивающаяся при изучении романа «Грендель» в сопоставлении с поэмой «Беовульф», – метапредметная компетенция, или способность устанавливать междисциплинарные связи. Литература тесно переплетается с историей, религией, философией,

психологией и другими областями знания, поэтому обучающиеся учатся проводить параллели между разными пластами культуры, видеть историческую эволюцию мировосприятия и осознать тот факт, что переоценка традиционных ценностей зачастую является следствием изменения социальных реалий. Такой обзор, в котором появилась возможность проследить путь героического идеала от древнего эпоса к постмодернистскому сомнению в абсолютности добра и зла, помогает глубже понять закономерности культурного развития.

С педагогической точки зрения крайне ценным является то, как вариативность интерпретаций учит будущих выпускников мыслить более гибко. Они начинают понимать, что единственно правильные ответы в литературоведении, как и во многих гуманитарных дисциплинах, далеко не всегда существуют, а привычная линейность сюжета может быть подвергнута сомнению. Такая установка противостоит формализации образования, гарантируя, что обучающиеся развивают не только память и способность воспроизводить информацию, но и творчество, воображение. Тот факт, что Гарднер берет за основу канонический текст, а затем смещает фокус внимания, подчеркивает идею «многоголосия» литературы, позволяя осознать, что в плане смыслов текст не исчерпывается простым пересказом.

Эта многогранная структура анализа рождает интерес у обучающихся к самостоятельным исследованиям. Появляется потребность «войти» в авторский замысел, проверить прочность своих предположений, сопоставить тексты в оригинале и в переводе, расширить контекст благодаря привлечению историко-культурных материалов. В результате формируется исследовательская компетенция, предполагающая поиск тематической литературы, обоснование собственных утверждений, анализ и интерпретацию данных. Такое умение вскоре может пригодиться им в любой сфере деятельности, ведь риски быстрого устаревания знаний в современном обществе требуют постоянного самосовершенствования и гибкой ориентации в новых источниках.

Кроме того, в современном образовательном процессе усиливается акцент на формирование коммуникативной компетенции. Сравнение «Беовульфа» и «Гренделя» предоставляет возможности для дискуссий и обмена впечатлениями как в устной, так и в письменной форме. Обучающиеся могут практиковаться в написании эссе, где они учатся формулировать собственную позицию, приводить доказательства, аргументировать и рефлексировать над прочитанным. В устном формате подобные задачи решаются на семинарах, круглом столе или во время групповых проектов: разбор ключевых сцен и образов из обоих произведений способствует обмену мнениями, аргументированной критике и осознанной формулировке выводов. Таким образом, литературный анализ становится своеобразной площадкой для тренировки навыков коммуникации, что напрямую соотносится с приоритетными задачами современной школы и вуза.

Применение данного исследования в целом в педагогике не сводится только к урокам литературы или спецкурсам по зарубежной словесности. Сам подход, подразумевающий постоянное расширение привычных рамок – будь это рамки сюжета или рамки формы, – легко переносится и в проблематику других дисциплин, стимулируя учащихся задавать вопросы, сомневаться в устоявшихся догмах, искать новые интерпретации исторических событий, рассматривать научные теории через призму различных культурных контекстов. В средней и высшей школе это дает дополнительные инструменты для организации учебной и внеучебной деятельности, формируя у учеников способность видеть межпредметные связи и выстраивать собственный интеллектуальный маршрут.

Следствием такого подхода выступает формирование ценностных ориентаций обучающихся, ведь сопоставительный анализ поэмы «Беовульф» и романа «Грендель» затрагивает вопросы справедливости, добра, зла, осмысленного героизма и ценности человеческой жизни. Когда учащиеся видят, что Грендель не только чудовище, но и мыслящее существо с собственной системой взглядов на мир, они начинают понимать комплексность моральных проблем. Это воспитывает у них эмпатию, учит не торопиться с готовыми этическими суждениями и укрепляет навыки толерантного отношения к «иному», будь то иной человек или другая культура. Воспринимая роман лишь как сюжетное отражение мифологического материала, легко упустить эти послы, но педагоги могут специально акцентировать на них внимание, способствуя формированию у учащихся морально-этической устойчивости и готовности повторно переосмысливать устоявшиеся концепции.

Анализируя оба текста, педагоги могут указать обучающимся на роль автора, на особенности стиля и языковых средств, которыми пользуются оригинальный эпос и его постмодернистская версия. Это создает благодатную почву для развития лингвистической компетенции и навыков стилистического анализа, полезных как в дальнейшей научной деятельности, так и в повседневном общении. Когда ученики учатся различать, как ритмика классического эпоса отличается от прозы Гарднера, почему автор «Беовульфа» использует специфические формулы описаний, а Гарднер, напротив, вводит ироничный, порой грубоватый язык – они начинают тоньше чувствовать ресурсы словесного творчества. Такое углубленное исследование языка развивает языковое чутье, расширяет словарный запас и формирует готовность к осознанному использованию речевых средств.

В результате, проведенное исследование может быть применимо в целом в педагогике для более глубокого освоения литературного наследия и формирования учебных компетенций самого разного профиля. Обращение к постмодернистской интерпретации позволяет школьникам и студентам осознать, что классические тексты продолжают «проживать» новые сюжеты уже в сознании современного человека, что дает им дополнительную мотивацию к чтению и анализу.

Компетенции у обучающихся, которые будут развиваться при включении данной тематики в образовательную программу, многоплановы. Во-первых, это культуроведческая компетенция, проявляющаяся в умении соотносить различные культурные пласты, эпохи и формы творчества; во-вторых, аналитическая и критическая компетенция, так как сопоставление романа «Грендель» и эпоса «Беовульф» требует вдумчивого анализа, структурирования полученной информации и умения противостоять догматизму. Помимо этого, педагог может стимулировать у учащихся творческую компетенцию, поскольку осмысленная интерпретация классического сюжета всегда предполагает готовность к оригинальным идеям, новаторским гипотезам и поиску нетривиальных решений. Наконец, разбор мировоззренческих коллизий, представленных в тексте, развивает социально-коммуникативную компетенцию, учит выражать и защищать свою позицию с опорой на нравственные и культурные ценности.

Включение данного исследования в педагогическую практику вносит неоценимый вклад в модернизацию системы обучения, где на первый план выходит не заучивание содержания, а всестороннее развитие личности, ориентированной на непрерывный рост, уважительное отношение к культурному наследию и способность к свободному интеллектуальному поиску. Этим и определяется важность и значимость переосмысления «Беовульфа» в романе «Грендель»: сквозь призму постмодернистской литературы обучающиеся учатся преодолевать стереотипы, подвергать сомнению привычные дуальности вроде «герой – злодей» и находить подлинное многообразие смыслов классических текстов. Таким образом в образовательном процессе достигается целый ряд целей: развитие критического мышления, укрепление информационной и читательской грамотности, формирование ценностных установок и нравственных ориентиров. Творчество Гарднера по отношению к «Беовульфу» иллюстрирует, как взаимодействуют история и современность, как канон может быть творчески переосмыслен и как это открывает простор для дискуссий о моральных и социально-культурных проблемах самого широкого характера.

Именно такая открытость к новым прочтениям формирует современного человека культуры – личность, готовую к самостоятельному мышлению, к различным формам самовыражения, к ответственной жизни в постоянно меняющемся социуме.

Список литературы

1. Костенко И.В., Бабина К.А. Трансформация классического художественного текста как феномен современной массовой литературы // МедиаВектор. 2023. № 8. С. 110-117.
2. Михина Е.В. Полемическая интерпретация классики как «Парадигма эпохи» // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2007. № 8(80). С. 15-20.
3. Михина Е.В. Чеховский интертекст в русской прозе конца XX – начала XXI веков: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А.М. Горького, 2008. 22 с.
4. Beowulf Trans. by B. Raffel. NY: Signet Classics, 2008. 176 p.

5. Gardner J. Grendel. NY: Alfred A. Knopf, 1971. 174 c.
6. Grendel and Beowulf: Avatars of existentialism // *levistandaertblog.blogspot.com*. 2019. <https://levistandaertblog.blogspot.com/2019/10/grendel-and-beowulf.html>
7. Hiortdahl S. Grendel recast in John Gardner's novel and Beowulf. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2022. 150 c.
8. Negar B. A Levinasian reading of grendel by John Gardner, the retold narration of Beowulf myth // *Tête-à-Tête*. 2021. Vol. 1. Article 2. C. 1-25.
9. Özdemir Y. Deconstruction of epic Beowulf in John Gardener's novel Grendel // *Pamukkale University journal of Social Sciences Institute*. 2014. № 17. C. 61-70.
10. Pirnajmuddin H., Shahbazi S. Philosophy in John Gardner's Grendel // *Journal of applied language studies*. 2010. № 1(1). C. 115-127.
11. Tojiboyeva O., Karwoni M. Problems of interpreting and studying classical texts // *American Journal of interdisciplinary research and development*. 2024. Vol. 13. № 10. C. 127-132.
12. Zaidi M., Al-Khawaldeh S. The Anti-hero as a Critic in John Gardner's Grendel // *Jordan journal of modern languages and literature*. 2018. Vol. 10. № 3. C. 199-214.

Postmodern interpretation of classical texts as a factor in the development of critical and creative thinking of students (on the example of the novel «Grendel» by J. Gardner and the poem «Beowulf»)

Asset K. Muradova

Senior Lecturer at the Department of Literature and Teaching Methods
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
kamenovna@chespu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Nurkhazhi U. Amirkhazhiev

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
amirchashiev@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 18.05.2025

Accepted 31.05.2025

Published 30.06.2025

UDC 82.1

DOI 10.25726/d8470-9621-3504-p

EDN SMFSVM

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the modern educational context, the problem of rethinking classical literary texts is becoming particularly relevant, as it contributes to the development of critical and creative thinking among students. The research focuses on the postmodern interpretation of the Old English epic poem «Beowulf» in John Gardner's novel «Grendel», emphasizing their potential as a pedagogical tool for students to develop skills of analysis, reflection and intercultural understanding. The relevance of the topic is due to the need to integrate traditional

narratives into modern curricula, where the emphasis is on developing competencies that meet the requirements of the digital age, such as the ability to alternative readings and critical reflection on moral dilemmas. The aim of the work is to identify ways of transforming plots and images in Gardner's novel and to propose methods of their application in teaching literature to stimulate the creative potential of students.

The methodological basis of the research is based on comparative historical and comparative analysis, elements of receptive aesthetics and a structural approach adapted to pedagogical tasks. The authors rely on the texts of the poem «Beowulf» (VIII–X centuries) and the novel «Grendel» (1971), comparing them according to the criteria of narrative perspective, character of the characters and stylistic techniques. For the pedagogical bias, the methods of project activity and dialogic learning are used, including the analysis of intertextuality according to L. Hutsch and deconstruction according to Ya. Ozdemir, in order to develop recommendations for foreign literature lessons at school and university. The scope of the analysis covers key episodes, such as Beowulf's fight with Grendel, with an emphasis on changing the point of view from heroic to subjective, which allows you to model learning scenarios for groups of students. The results of the study demonstrate that Gardner transforms the traditional epic by introducing the perspective of Grendel's «monster», which enriches the images with human traits and philosophical conflicts such as loneliness and the absurdity of existence. In the pedagogical aspect, this leads to the identification of techniques that contribute to the development of students' empathy and critical thinking skills: for example, through comparative essays or role-playing discussions, where students reconstruct narratives from different perspectives. It is found that this interpretation enhances motivation to read classics, increasing understanding of the evolution of heroism from medieval ideals to postmodern skepticism.

Keywords

postmodern interpretation, Beowulf, Grendel, critical thinking, pedagogical competence.

References

1. Kostenko I.V., Babina K.A. Transformation of classical literary text as a phenomenon of modern mass literature // MediaVector. 2023. № 8. pp. 110-117.
2. Mikhina E.V. Polemical interpretation of classics as a «Paradigm of the epoch» // SUSU bulletin. Series: Social and Humanitarian Sciences. 2007. № 8(80). pp. 15-20.
3. Mikhina E.V. Chekhov's intertext in Russian prose of the late XX – early XXI centuries: dis. ... cand. of philology. Yekaterinburg: Gorky Ural State University, 2008. 22 p.
4. Beowulf Trans. by B. Raffel. NY: Signet Classics, 2008. 176 p.
5. Gardner J. Grendel. NY: Alfred A. Knopf, 1971. 174 c.
6. Grendel and Beowulf: Avatars of existentialism // levistandaertblog.blogspot.com. 2019. <https://levistandaertblog.blogspot.com/2019/10/grendel-and-beowulf.html>
7. Hiortdahl S. Grendel recast in John Gardner's novel and Beowulf. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2022. 150 c.
8. Negar B. A Levinasian reading of grendel by John Gardner, the retold narration of Beowulf myth // Tête-à-Tête. 2021. Vol. 1. Article 2. C. 1-25.
9. Özdemir Y. Deconstruction of epic Beowulf in John Gardener's novel Grendel // Pamukkale University journal of Social Sciences Institute. 2014. № 17. C. 61-70.
10. Pirnajmuddin H., Shahbazi S. Philosophy in John Gardner's Grendel // Journal of applied language studies. 2010. № 1(1). C. 115-127.
11. Tojiboyeva O., Karwoni M. Problems of interpreting and studying classical texts // American Journal of interdisciplinary research and development. 2024. Vol. 13. № 10. C. 127-132.
12. Zaidi M., Al-Khawaldeh S. The Anti-hero as a Critic in John Gardner's Grendel // Jordan journal of modern languages and literature. 2018. Vol. 10. № 3. C. 199-214.

Исследование применения теории направленного потока мотивации в обучении письму на английском языке в средней школе

Мэньин Дун

Независимый исследователь
1252754797@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Лун Юйхун

Независимый исследователь
1185604152@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.03.2025

Принята 27.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 378.147.2

DOI 10.25726/z2908-8271-6284-p

EDN YRPTKW

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье исследуется применение теории направленного потока мотивации в процессе социальной адаптации учащихся средней школы. Актуальность работы обусловлена необходимостью преодоления ограничений традиционных подходов к социализации, которые фокусируются на механическом усвоении социальных норм и правил, но не развивают критическое мышление, социальную рефлексивность и межкультурную компетентность учащихся. В рамках исследования авторы анализируют ключевые проблемы современной социальной адаптации в школьной среде: унифицированные методики социализации, недостаток мотивации к участию в социальных процессах, отсутствие четких целей социального развития и эффективной обратной связи. В разделе "Методы" представлена интеграция теории направленного потока мотивации, включающая четыре измерения: ориентацию на социальные цели, осознанность участников социального взаимодействия, позитивное эмоциональное состояние и структурированное достижение социальных подцелей. Предложена модель, сочетающая постановку долгосрочных социальных целей (например, развитие навыков межкультурной коммуникации и социального лидерства) с краткосрочными задачами (формирование социальных навыков, анализ социальных ситуаций). Результаты демонстрируют, что применение теории способствует повышению социальной автономии учащихся, снижению социальной тревожности и формированию устойчивой мотивации к социальному участию. Внедрение индивидуальных планов социального развития, вариативных форм социального взаимодействия и диалоговой обратной связи улучшило качество социальной адаптации и вовлеченность учащихся в школьное сообщество. В обсуждении подчеркивается, что четкая траектория социального развития, эмоциональная поддержка и интернализация социальных навыков как привычки позволяют преодолеть разрыв между формальным усвоением социальных норм и их практическим применением. Авторы также отмечают необходимость дальнейшей адаптации теории к разноуровневым потребностям учащихся и цифровизации социальных процессов в образовательной среде.

Ключевые слова

направленный поток мотивации, социальная адаптация, средняя школа, социальная автономия учащихся, социальная обратная связь.

Исследование выполнено по гранту «Исследование инноваций режима преподавания межкультурной коммуникации в университетах Синьцзяна на фоне "Рассказывания китайских историй на иностранных языках"». Ассоциация по изучению преподавания иностранных языков в колледжах и университетах Синьцзян-Уйгурского автономного района. Номер проекта: XJGXWYJG2024B03. Дата проекта: 2024.06-2026.06.

Введение

В условиях ускоренной глобализации социальная адаптация занимает все более значимое место в системе среднего образования в нашей стране как ключевой механизм успешной интеграции молодежи в современное общество. Учебная программа средней школы акцентирует внимание на сбалансированном развитии социальных компетенций, включая навыки межличностного общения, групповой работы, культурной чувствительности и социального лидерства. Социальная адаптация в школьной среде является не только эффективным средством для демонстрации уровня социального развития учащимися, но и важным инструментом для развития их социальных способностей и личностной зрелости.

Новая реформа учебной программы предъявляет повышенные и многоаспектные требования к социальной компетентности учащихся средней школы. Основное внимание уделяется коммуникативной функции социального взаимодействия, глубине социального анализа и культурной осведомленности. Учащиеся должны не только демонстрировать точное и уместное использование социальных навыков, разнообразных форм взаимодействия и знаний о социальных нормах для выражения своих позиций в обществе, но и обладать способностью к глубокому осмыслению и анализу социальных процессов и явлений. Важно, чтобы они могли генерировать инновационные подходы к решению социальных проблем и применять различные стратегии для эффективного социального взаимодействия. Кроме того, учащиеся должны уметь представлять свою культурную идентичность через социальные практики, укреплять межкультурное понимание и точно выражать свои социальные установки в процессе межкультурного взаимодействия. В контексте новой реформы учебной программы акцент смещается с механического усвоения социальных норм на осмысленное и аутентичное социальное участие.

Таким образом, переход от пассивных методов социализации к активным является необходимым условием для совершенствования и развития социальных навыков учащихся. Внедрение теории направленного потока мотивации в процесс социальной адаптации в средней школе имеет важное значение для учащихся в поликультурной образовательной среде.

Материалы и методы исследования

В рамках новой реформы учебной программы основное внимание уделяется развитию многогранных социальных способностей учащихся для повышения их всесторонней социальной грамотности и адаптации к потребностям современного общества в социально компетентных специалистах. Однако некоторые педагоги сосредотачиваются преимущественно на базовых знаниях о социальных нормах и правилах поведения, уделяя недостаточное внимание развитию навыков критического социального мышления, анализа социальных структур и творческого подхода к решению социальных проблем. Кроме того, формулировки целей социального развития, используемые некоторыми педагогами, недостаточно конкретны и ясны. Они не указывают четко, какие аспекты социальных способностей следует развивать у учащихся, а также не определяют критерии оценки прогресса в области социальной адаптации. Отсутствие оперативности и измеримости целей социального развития негативно сказывается на всестороннем развитии социальных навыков учащихся.

Результаты и обсуждение

В современном образовательном пространстве идея направленного потока мотивации выступает как одно из ключевых направлений для активизации и поддержания интереса учащихся к процессу социальной адаптации. Эта теория исходит из предпосылки о том, что определенные психологические элементы способны создавать состояние «потока», когда ученик погружается в социальную деятельность настолько глубоко, что она приносит не только пользу, но и удовольствие. В контексте социальной адаптации в средней школе данный подход приобретает особую актуальность, так как в этом возрасте подростки часто испытывают колебания мотивации и интереса к участию в социальных процессах (Милованова, 2014).

Применение теории направленного потока мотивации позволяет структурировать процесс социального взаимодействия таким образом, чтобы подростки чувствовали внутреннюю потребность и готовность к более глубокому овладению социальными навыками, включая межличностное общение, групповую динамику и культурную чувствительность. Прежде всего, важно отметить, что теория направленного потока мотивации основывается на личном интересе и увлеченности ученика социальными процессами. В отличие от традиционных методов социализации, где доминирующую роль играет внешний стимул в форме оценок и одобрения, здесь акцент смещается на формирование личной вовлеченности в процесс социального взаимодействия.

Педагогам рекомендуется создавать социальные ситуации и проекты, которые связаны с реальными интересами подростков, их социальными потребностями, культурными и общественными интересами. К примеру, учащимся можно предложить организовать социальный проект по решению актуальной проблемы их школьного сообщества или принять участие в межкультурном диалоге с использованием современных цифровых платформ. Благодаря такому подходу, подростки начинают осознавать, что социальное взаимодействие – это не абстрактное упражнение по изучению социальных норм, а способ активного участия в жизни общества и влияния на социальные процессы. При этом педагог продолжает оставаться направляющей силой, которая поддерживает данное состояние интереса за счет дискуссий, социальных проектов и гибкой системы оценивания социального развития, помогающей избежать излишнего давления.

Среди важных факторов, влияющих на результативность социальной адаптации, следует упомянуть своевременную социальную обратную связь. Педагог выступает в роли фасилитатора, который не только стимулирует участников образовательного процесса, но и помогает им корректировать социальное поведение, развивать социальную уверенность и совершенствовать социальные компетенции (Тарасов, 2020). В теории направленного потока мотивации обратная связь должна быть не просто указанием на социальные ошибки, а возможностью для совместного анализа сильных и слабых сторон социального взаимодействия. Например, педагог может выделить успешные стратегии общения, эффективные групповые роли и культурно-чувствительные подходы, а затем аккуратно указать на те аспекты социального поведения, которые следует доработать. Если подростку предложить проанализировать свои социальные взаимодействия сначала с точки зрения собственного опыта, а затем с позиций различных социальных групп и культурных контекстов, повышается интерес к процессу социальной рефлексии. Такой подход дает возможность погрузиться глубже в социальную динамику, стимулировать социальную эмпатию и формулировать социальные стратегии более эффективно.

Также стоит обратить внимание на то, что эффективность использования теории направленного потока в процессе социальной адаптации во многом зависит от адекватного распределения времени в образовательном процессе. Современные школьные программы зачастую насыщены и требуют строгого соответствия учебному плану, однако при желании педагоги могут находить баланс между традиционными требованиями и элементами творческого социального подхода (Кашеева, 2020). Так, занятие может быть структурировано следующим образом: в самом начале идет короткая социальная разминка или дискуссия, которая актуализирует социальную тему и включает учеников в процесс. Далее следует основная социальная деятельность, где дети работают над собственными социальными проектами, используя опорные социальные стратегии и навыки межличностного общения, заранее

согласованные с педагогом. На заключительном этапе проходит обмен результатами, социальное обсуждение, анализ и совместное выявление успешных социальных практик, благодаря чему подростки видят конкретную пользу от проделанной социальной работы. Важным условием здесь становится атмосфера социального доверия и психологической безопасности, при которой никто не боится быть неправильно понятым в социальном контексте или подвергнуться социальному осуждению.

Особенно ценно то, что теория направленного потока мотивации открывает путь к более глубокому социальному самоанализу и саморегуляции учащихся в процессе социальной адаптации (Яндиева, 2024). В условиях средней школы, когда подростки часто теряют внутреннюю мотивацию из-за множества внешних факторов, таких как социальное давление, конкурентная среда или межкультурные различия, обучение, основанное на исследуемой теории, позволяет удерживать внимание и сохранять вовлеченность в задачи, связанные с социальным развитием. При этом развивается способность отслеживать собственные социальные достижения, определять границы социальных возможностей и ставить реальные цели социального развития. К примеру, один ребенок может ставить цель научиться эффективно разрешать социальные конфликты и развивать навыки медиации, а другой – отработать стратегии межкультурного взаимодействия, которые он изучил в рамках школьных социальных проектов. Когда подросток сам осознает свои социальные «точки роста» и видит динамику социального развития, это создает дополнительный стимул для продолжения социальной работы.

Педагоги, внедряющие теорию направленного потока мотивации, зачастую приходят к выводу, что творчество в социальной адаптации откликается у подростков значительно сильнее, чем статичные упражнения по изучению социальных норм. Многие учителя предпочитают вводить элементы социального проектирования, где учащиеся могут создавать собственные социальные инициативы и ориентироваться на конкретные социальные проблемы (Бабушис, 2000). При этом роль педагога не сводится только к контролю; напротив, он становится полноценным участником социального творческого процесса. Педагог может подсказать учащимся новые социальные ресурсы, предложить нестандартные социальные задания вроде организации благотворительных акций, межкультурных фестивалей или социальных медиакмпаний. Значимым преимуществом такого подхода оказывается формирование атмосферы социального доверия и взаимоуважения, которая положительно влияет на общую школьную социальную среду. Анализируя динамику мотивации при использовании теории направленного потока, ученые указывают, что важно не перегружать учащихся чрезмерно сложными социальными заданиями (Колединова, 1999). Оптимальный уровень социальной сложности должен соответствовать зоне ближайшего развития: задания не должны быть слишком простыми с социальной точки зрения, иначе подростки потеряют интерес, и не должны быть социально непосильными, что вызовет социальный стресс. В отношении социальной адаптации это проявляется в том, что следует предлагать разноуровневые социальные упражнения, учитывая разницу в социальной подготовке. Если часть класса уже уверенно взаимодействует в социальных ситуациях, то им можно предложить расширенные социальные проекты лидерского характера, тогда как менее социально опытные ученики могут выполнять более простые социальные задачи, уделяя особое внимание развитию базовых навыков общения. Таким образом, достигается баланс, поддерживающий состояние социального «потока» и повышающий внутреннюю мотивацию к социальному участию.

Кроме того, теория направленного потока мотивации предполагает активное использование новых технологий в социальной адаптации. Цифровые платформы и приложения предоставляют широкие возможности для совместных социальных проектов, мгновенного обмена социальными идеями и получения социальной обратной связи (Снежко, 2015). Например, класс может работать над коллективным социальным проектом в реальном времени, используя онлайн-платформы для социального взаимодействия, а педагог при необходимости добавляет комментарии и социальные рекомендации. Такая практика позволяет подросткам чувствовать себя полноправными участниками социальных процессов, что положительно сказывается на их уверенности в своих социальных способностях. К тому же, цифровых инструментов для социального взаимодействия сегодня достаточно много: от простых систем социального нетворкинга до специальных платформ, направленных на

развитие социальных навыков. Современные социальные сети также могут становиться площадкой для социальных практик, когда задание подразумевает ведение социально-ответственного блога или участие в онлайн-дискуссиях по актуальным социальным темам.

Не менее существенным моментом остается эмоциональный компонент, который в теории направленного потока может стать ключевым катализатором социального развития. Позитивное эмоциональное состояние способствует тому, что подростки легче преодолевают социальные барьеры при взаимодействии с различными социальными группами, осмеливаются экспериментировать с новыми социальными ролями и не боятся выглядеть неуместно в социальных ситуациях. Такие положительные эмоции часто подкрепляют процессы, связанные с социальной памятью: когда подготовка к социальному взаимодействию приносит удовольствие, человек лучше запоминает новые социальные стратегии и модели поведения. В этом плане педагог, занимающийся социальной адаптацией в средней школе, должен уделять внимание созданию дружелюбной социальной атмосферы и снижению уровня социальной тревожности, который может препятствовать полноценному раскрытию социального потенциала ученика. Стоит подчеркнуть, что теория направленного потока мотивации тесно связана не только с процессом социальной адаптации, но и с другими аспектами личностного развития, такими как академическая успеваемость и эмоциональное благополучие. Однако именно социальная адаптация зачастую воспринимается подростками как наиболее сложный и требующий больших усилий процесс (Теплухин, 2019). Она предполагает понимание социальных норм, знание культурных особенностей, а также умение правильно интерпретировать социальные ситуации. При таком наборе требований легко утратить мотивацию к социальному участию. Теория же направленного потока помогает связать каждое действие в рамках социальной деятельности с осмысленной социальной целью, будь то развитие лидерских качеств, желание способствовать социальной справедливости или стремление к межкультурному пониманию. Здесь проявляются основные принципы социального «потока»: ясность социальных целей, немедленная социальная обратная связь, баланс между сложностью социальной задачи и уровнем социальных навыков, а также повышение контроля над собственным процессом социального развития.

Внедрение обсуждаемой теории в школьную программу социального развития потребует определенной перестройки методических подходов. Иногда это сталкивается с сопротивлением части педагогов, которые привыкли к исключительно традиционным формам социализации. Тем не менее результаты систематических наблюдений демонстрируют, что состояние социального «потока» и ориентация на внутреннюю мотивацию к социальному участию значительно повышают качество и продуктивность социальной адаптации учеников средних классов. В отдельных случаях педагоги, которые рискнули использовать этот метод, отмечают возросшую социальную активность в классах, более глубокое социальное взаимодействие между учащимися и, как следствие, повышение уровня социальной интеграции в школьном сообществе. Несмотря на то, что процесс перестройки социально-педагогических методик не всегда идет гладко, положительные тенденции говорят о том, что дальнейшие усилия в этом направлении оправданы.

Одним из определяющих факторов успешной реализации теории направленного потока остается личность педагога-социализатора. Важно, чтобы педагог верил в эффективность социальных методик, которые он или она применяет, и был готов уделять внимание социально-личностным характеристикам каждого ученика (Муртазаева, 2013). Подростки чутко улавливают неискренность или формальный подход к социальным вопросам, поэтому сохранение индивидуального подхода к социальной адаптации и активная социальная позиция педагога будут стимулировать у них дополнительный интерес к социальному развитию. Педагог, который сам охотно участвует в социальных проектах, предлагает творческие форматы социального взаимодействия и непрерывно совершенствует свои подходы к социализации, повышает вероятность того, что его ученики войдут в состояние социального «потока» и получают пользу не только для социальных навыков, но и для общего интеллектуального и личностного развития. Кроме того, необходимо подчеркнуть роль группового социального взаимодействия. В теории направленного потока групповые социальные проекты часто упоминаются как способ поддержания мотивации и социальной вовлеченности. Когда группа учащихся объединяется, чтобы реализовать

коллективный социальный проект, подготовить социальную акцию или создать серию социальных инициатив, возникает дополнительное ощущение совместной социальной ответственности за итоговый продукт. Это стимулирует каждого члена группы проявлять социальную активность, искать креативные решения социальных проблем, помогать друг другу в развитии социальных навыков и улучшении понимания социальных процессов. Усиление групповой социальной динамики в этом случае также отражается на индивидуальных результатах социального развития и помогает подросткам чувствовать свою причастность к более широким социальным процессам.

Неотъемлемой частью социальной адаптации по принципам направленного потока мотивации является расширение социально-культурных горизонтов учеников. Чем разнообразнее социальные материалы, которые предлагает педагог, и чем чаще они касаются реалий различных социальных групп и культур, тем легче подросткам представить себя в роли активных участников многообразного социального взаимодействия (Шадрова, 2011). Социально-культурно ориентированные задания и проекты не только повышают уровень социальной компетентности, но и формируют межкультурную толерантность. Если подростки понимают, как представители различных социальных групп применяют те или иные социальные стратегии, и могут связать это со своими личными социальными впечатлениями, то процесс социальной адаптации наполняется смыслом. В такую среду легче встраивать элементы направленного социального потока: ученики ощущают приобщение к разнообразным социальным реальностям, понимают практическую ценность социальных навыков и погружаются в процесс исследования социальных явлений с энтузиазмом.

Особое место занимает проблема персонализации социального обучения. По теории потока, мотивация усиливается, когда социальный материал кажется человеку близким и значимым. В условиях средней школы это означает, что социальные проекты желательно связывать с жизненным опытом самих учащихся. Например, задания могут быть посвящены анализу социальных проблем их локального сообщества, разработке предложений по улучшению социальной среды школы или планированию социальных инициатив на будущее. Подросток, чувствуя, что его социальное мнение ценится, и что его социальные идеи способны найти воплощение в реальной общественной деятельности, испытывает дополнительный интерес к социальным вопросам. При этом важно тщательно балансировать между темами, которые действительно социально трогают и волнуют учащихся, и академическими требованиями к социальному развитию, включая понимание социальных теорий, знание социальных институтов и способность к социальному анализу.

Ключевое значение имеет и возможность учащихся самостоятельно ставить себе социальные цели и контролировать процесс социального развития. Когда подросток видит, что он может выбрать социальную тему, форму социального участия или тип социального проекта, он принимает на себя ответственность за социальный результат (Муртазаева, 2013). Это прямо соотносится с идеями направленного потока о свободе и социальной саморегуляции. При планировании занятий педагог может предложить ученикам несколько вариантов социальных заданий: кто-то выберет исследование социальной проблемы, кто-то организует социальную акцию, а кто-то создаст социальный медиапроект. Объединяющим элементом остается социальное развитие, но при этом сохраняется индивидуальная траектория социального роста и самовыражения. Такая система гибких социальных заданий может казаться сложнее в организации, однако практика показывает, что она способствует росту мотивации к социальному участию и более длительному удержанию внимания к социальным вопросам.

Важно отметить, что теория направленного потока не исключает использование традиционных методов социализации. Некоторые аспекты социального развития, например изучение социальных норм, понимание социальных ролей или анализ социальных структур, могут требовать регулярных занятий (Снежко, 2015). Однако смысл в том, чтобы не скатываться к механическому повторению бездумных социальных шаблонов, а включать эти упражнения как часть более широкого социального проекта, который вызывает интерес у учащихся. В результате подростки осознают функциональную ценность тех или иных социальных знаний, понимая, что они помогают им эффективнее участвовать в социальных процессах.

В теории и практике социального образования широко обсуждается вопрос о том, как поддерживать состояние социального «потока» в течение длительного времени. Известно, что в подростковом возрасте многие социальные увлечения быстро теряют актуальность. Отсюда следует, что педагог, вдохновляющий учеников на социальные проекты, должен также непрерывно обновлять социальную тематику и способы социального взаимодействия (Колединова, 1999). Использование проектов, связанных с современной социальной культурой, актуальными социальными движениями, новостями или даже локальными социальными событиями, помогает удерживать внимание и делать процесс социальной адаптации насыщенным. Задача педагога – найти баланс между постоянством социальных ритуалов, необходимых для формирования социальной дисциплины, и элементом социальной новизны, востребованным подростками для поддержания мотивации к социальному участию.

Контроль и оценивание социальных достижений также подлежат переосмыслению. Формальное ставление оценок по привычной шкале часто ломает социальный «поток», поскольку может вызывать социальный страх и тревожность (Снежко, 2015). Поэтому в рамках исследуемой теории педагоги все чаще используют формирующее социальное оценивание, когда отметка – не самоцель, а лишь инструмент для понимания собственных социальных сильных и слабых сторон. Оценка социального развития дается не только педагогом, но и самими учащимися, которые анализируют социальные проекты своих одноклассников, приучаясь к конструктивной социальной критике. В такой среде подростки учатся уважительно относиться к социальным успехам и неудачам других, замечая общие социальные проблемы и предлагая пути их социального решения. Обмен социальными идеями с одноклассниками и совместный поиск более эффективных социальных стратегий превращает внутреннюю борьбу с социальными вызовами в более увлекательный процесс социального сотрудничества (Милованова, 2014).

Следует признать, что воплотить теорию направленного потока в социальной практике непросто, так как это требует от педагога умения корректировать свои социальные методики на ходу, уделять внимание динамике социальной группы, индивидуальным социальным особенностям учеников, а также постоянно искать баланс между свободой социального творчества и необходимыми социальными правилами. Кроме того, система образования не всегда готова к широкому социальному экспериментированию, ведь педагоги нередко скованы рамками учебных программ и бюрократическими нормами (Тарасов, 2020). Однако накопленный опыт и исследования показывают, что при грамотном подходе возможно сочетать требования государственного стандарта по социальному развитию и концепцию социального «потока». Можно, скажем, интегрировать обязательные темы социального курса с самостоятельными социальными проектами, когда каждый ученик выбирает социальный аспект или подтему, вызывающую у него интерес. В итоге такая стратегия способствует не только социальному развитию, но и развитию исследовательских навыков, социальной самостоятельности и ответственности.

Перспективным направлением становятся тематические социальные модули, построенные на проектном подходе. Так, в рамках одного модуля подростки могут изучать, к примеру, проблемы социального неравенства, а затем разрабатывать социальные проекты, акции, инициативы, отражающие их отношение к этой социальной теме (Муртазаева, 2013). Важной частью может стать реальная социальная деятельность типа организации благотворительных акций или волонтерских программ. В процессе они не только изучают социальные процессы, но и получают чувство причастности к реальной социальной деятельности, что усиливает мотивацию к социальному участию. В таких условиях возникает естественная потребность выразить свое социальное мнение и принять активное участие в социальных процессах, а значит, теория направленного потока продолжает работать в социальном контексте. Что особенно примечательно, модульная система достаточно гибка, чтобы быть внедренной параллельно с традиционными уроками, дополняя их новыми социальными элементами и оживляя интерес учащихся к социальным вопросам.

К обсуждению роли домашних социальных заданий в контексте направленного потока тоже стоит отнестись серьезно. Если домашние задания станут лишь банальным повторением социальных норм,

мотивация к социальному развитию быстро угаснет. Однако если педагог даст творческое социальное задание: провести мини-исследование социальной проблемы, подготовить социальный проект для школьного сообщества или сделать презентацию, где нужно проанализировать недавнее социальное событие, интерес к социальным вопросам сохранится (Кашеева, 2020). Подобные задания можно выполнять в небольшой команде, используя социальные сети и виртуальные платформы для обмена социальными идеями и материалами. При этом важно, чтобы педагог не ставил ученику жестких социальных рамок, но предлагал помощь в виде социальных подсказок, ссылок на социальные ресурсы или вариантов развития социального проекта. В итоге домашнее задание из рутинной социальной обязанности превращается в познавательный социальный проект, формирующий навыки социального взаимодействия и поддерживающий состояние социального «потока».

Внедрение долгосрочных социальных проектов оказывает заметное влияние на культуру социального общения в классе. Подростки начинают активнее использовать социальные навыки, обсуждая аспекты своих социальных проектов, а также обращаются к дополнительным источникам социальной информации, включая онлайн-ресурсы и социологическую литературу. В результате замыкается цикл: повышается уровень социальной компетентности, укрепляется мотивация к социальному участию, и это вдохновляет на новые социальные проекты. Таким образом, теория направленного потока мотивации вносит динамику в процесс социального обучения: поднимает уровень заинтересованности в социальных вопросах, способствует практической ориентации социальных навыков на реальные социальные задачи и помогает подросткам обрести уверенность в своих социальных силах.

Интересной идеей для поддержания социального «потока» у отдельных учеников может стать введение электронного портфолио социального развития, где они хранят все свои социальные проекты, начиная с самых ранних этапов. В любой момент ученик может вернуться к предыдущим социальным работам, увидеть собственный социальный прогресс – улучшение социальных навыков, расширение понимания социальных процессов и более эффективное использование социальных стратегий (Милованова, 2014). Это осознание социального прогресса часто рождает чувство гордости за социальные достижения. Педагог здесь выполняет роль социального наставника, который указывает на позитивные социальные изменения и мягко подталкивает к дальнейшему социальному совершенствованию. В контексте теории направленного потока, подобное электронное портфолио укрепляет социальную саморегуляцию и поддержку внутренней мотивации к социальному развитию у подростков, ведь они видят конкретные результаты своих социальных усилий и понимают, что развиваются не для оценок, а ради собственного социального роста.

Не стоит забывать и об интеграции с другими школьными дисциплинами, что нередко упоминается в работах, посвященных междисциплинарному подходу (Бабушис, 2000). К примеру, при изучении истории или обществознания педагог может предложить разработать социальный проект или провести социальное исследование, в котором исторические факты и социальные события будут проанализированы с точки зрения современных социальных процессов. Или можно связать уроки литературы и социального развития, поручив ребятам сравнить социальные проблемы, описанные в произведениях, с современными социальными вызовами. Такие задания расширяют социальный кругозор, а также стимулируют проявление социального «потока», ведь ученики чувствуют, что социальные знания – это не что-то оторванное, а средство понимания социального мира и выражения собственной социальной позиции. Важно лишь, чтобы эти задания не были формальными, а оставляли простор для творческого социального подхода и проявления социальной индивидуальности.

Если говорить о роли родителей, то в рамках теории направленного потока их участие может быть дополнительным позитивным фактором социального развития. Родители, которые интересуются социальными успехами детей, совместно обсуждают их социальные проекты, могут стать источником дополнительных социальных идей и поддержки (Муртазаева, 2013). В некоторых случаях педагог может предложить родителям оставить комментарии к социальному проекту своего ребенка или поделиться своим социальным опытом. Однако следует помнить, что не у всех родителей есть возможность и время так активно вовлекаться в социальный процесс. Поэтому подобные практики не должны быть

обязательными или слишком сложными, чтобы не вызывать дополнительного социального стресса в семье. Разумеется, в условиях массовой школы педагогу порой бывает сложно находить время для детальной проработки всех социальных проектов. Но при эффективном планировании и внедрении элементов теории потока можно использовать групповую, парную и самостоятельную формы социальной работы. Педагог, выступая в роли социального модератора, организует обратную связь и анализ социальных проектов так, что каждый ребенок получает внимание и социальные рекомендации (Колединова, 1999). Одновременно развивается способность ребят к социальной самооценке и взаимной социальной оценке, что крайне важно для социально-личностного роста. Как показывает практика, если ученики привыкают ответственно относиться к социальным заданиям, понимать ценность социальной коммуникации и осознавать свои социальные сильные стороны, они чаще проявляют социальную целеустремленность и активность.

Теория направленного потока при социальной адаптации востребована не только в классно-урочной системе, но и при проведении внеурочных социальных мероприятий или в работе социальных кружков. Допустим, в школе можно организовать клуб социальных волонтеров, где подростки регулярно встречаются, обсуждают социальные проблемы и пробуют реализовывать собственные социальные инициативы. Естественно, для такой деятельности нужны заинтересованные педагоги и некоторые ресурсы, но преимущества, которые получают участники для социального развития, оправдывают усилия. В таких клубах ребята учатся выражать свою социальную позицию, формируют социальную интуицию и практикуют социальные навыки в реальных условиях, а это помогает удерживать мотивацию к социальному участию и стремиться к новым социальным свершениям.

Заключение

Теория направленного потока мотивации предоставляет новую перспективу и эффективный подход к социальной адаптации учащихся в средней школе. Четкое определение социальных целей, повышение социальной автономии учащихся, создание позитивной социальной атмосферы и установление четкого пути социального развития способствуют формированию устойчивого мотивационного потока к социальному участию. Это улучшает социальные способности учащихся, развивает социальную грамотность и способствует формированию навыков независимого социального мышления и социальных инноваций.

В будущем необходимо продолжать изучение интеграции данной теории в образовательный процесс социального развития, учитывая индивидуальные социальные потребности учащихся и совершенствуя методы социального обучения и оценки социального прогресса.

Список литературы

1. Бабушис Е.Е. Обучение письменной речи как творческой деятельности в форме описания, повествования и аргументации на старшем этапе в школах с углубленным изучением английского языка: дисс. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2000. 204 с.
2. Кашеева А. В. Мотивация в иноязычном письменном дискурсе // Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего: мат. Межд. науч.-прак. форума. М., 2020. С. 131-140.
3. Колединова А.В. Формирование механизмов чтения на английском языке в школе: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999. 190 с.
4. Милованова С. В. Формирование мотивации изучения иностранного языка // Оптимизация учебного процесса: мат. юбил. Межрег. уч.-метод. конф. с межд. участ. 2014. С. 168-171.
5. Муртазаева М.М. Пути формирования мотивации учения к иностранному языку в школе на разных этапах обучения // Перспективы управления образованием: региональный аспект: мат. XI Герценовских чтений в г. Волхове. Волхов, 2013. С. 91-95.
6. Снежко М.В. Исследовательская деятельность на уроках английского языка как средство мотивации и творческой активности учащихся // Проблемы школьного и дошкольного образования: мат. VI рег. науч.-прак. семинара. 2015. С. 147.

7. Тарасов А.А. Рисуночная продуктивная деятельность как мотивационная основа обучения иноязычной письменной речи в начальной школе // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2020. № 11. С. 28-87.
8. Теплухин С.Н. Влияние чтения и письма на развитие критического мышления на мотивационный аспект изучения иностранного языка // Актуальные проблемы современного общества: мат. XVI Международной научно-практической конференции молодых ученых (28-29 ноября 2019 г., Новосибирск). Под ред. И.А. Казачихиной, Ю.А. Макаровой, С.Ю. Полянкиной. Новосибирск, 2019. С. 390-394.
9. Шадрова Е.В. Проблема мотивации в изучении иностранного языка в школе и вузе // История, современное состояние и перспективы развития теории и практики преподавания литературы и языка: мат. науч.-прак. конф. Уфа, 2011. С. 184-187.
10. Яндиева С.Я. Формирование мотивации школьников к изучению иностранного языка // Би(поли)лингвизм и проблемы коммуникации: вызовы XXI века: мат. XVI Всеросс. науч.-прак. конф. с межд. участ. Пятигорск, 2024. С. 333-335.

A study on the application of the theory of directed flow of motivation in English writing instruction in secondary school

Mengying Dong

Independent researcher

1252754797@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Long Yuhong

Independent researcher

1185604152@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.03.2025

Accepted 27.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 378.147.2

DOI 10.25726/z2908-8271-6284-p

EDN YRPTKW

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This article explores the application of the theory of directed flow of motivation in the social adaptation process of secondary school students. The relevance of the study is due to the need to overcome the limitations of traditional approaches to socialization, which focus on the mechanical assimilation of social norms and rules, but do not develop students' critical thinking, social reflection, or intercultural competence. Within the research framework, the authors analyze key problems in contemporary social adaptation in the school environment: standardized socialization methodologies, lack of motivation to participate in social processes, absence of clear social development objectives, and ineffective feedback. In the Methods section, the integration of the theory of directed flow of motivation is presented, incorporating four dimensions: social goal orientation, participant awareness of social interaction, positive emotional state, and the structured achievement of social sub-goals. A

model is proposed that combines the establishment of long-term social goals (for example, developing intercultural communication skills and social leadership) with short-term tasks (such as forming social skills and analyzing social situations). The results demonstrate that applying the theory contributes to increased student social autonomy, reduced social anxiety, and the formation of lasting motivation for social participation. The implementation of individual social development plans, varied forms of social interaction, and dialogic feedback improved the quality of social adaptation and student engagement in the school community. In the Discussion, it is emphasized that a clear social development trajectory, emotional support, and the internalization of social skills as habits help bridge the gap between formal learning of social norms and their practical application. The authors also note the need for further adaptation of the theory to the diverse levels of student needs and the digitalization of social processes in the educational environment.

Keywords

directed flow of motivation, social adaptation, secondary school, student social autonomy, social feedback.

The research was carried out under the grant «Study of Innovations in the Teaching Mode of Intercultural Communication in Xinjiang Universities in the Context of "Telling Chinese Stories in Foreign Languages"» Association for the Study of Foreign Language Teaching in Colleges and Universities of the Xinjiang Uyghur Autonomous Region. Project number: XJGXWYJG2024B03. Project duration: 2024.06-2026.06.

References

1. Babushis E.E. Teaching writing as a creative activity in the form of description, narration and argumentation at the senior stage in schools with advanced English language studies: diss. ... cand. of pedag. scien. Tambov, 2000. 204 p.
2. Kashcheeva A.V. Motivation in foreign language written discourse // Axiology of foreign language education in the context of future teacher training: mat. of the Inter. scien. and prac. forum. M., 2020. pp. 131-140.
3. Koledinova A.V. Formation of reading mechanisms in English at school: diss. ... cand. of pedag. scien. M., 1999. 190 p.
4. Milovanova S. V. Formation of motivation for learning a foreign language // Optimization of the educational process: mat. of the Jubil. Interreg. scien. and method. conf. with inter. particip. 2014. pp. 168-171.
5. Murtazaeva M.M. Ways of forming motivation for learning a foreign language at school at different stages of learning // Educational management perspectives: regional aspect: mat. of the XI Herzen readings in Volkhov. Volkhov, 2013. pp. 91-95.
6. Snezhko M.V. Research activity in English lessons as a means of motivation and creative activity of students // Problems of school and preschool education: mat. of the VI Reg. scien. and prac. seminar. 2015. P. 147.
7. Tarasov A.A. Pictorial productive activity as a motivational basis for teaching foreign language written language in primary school // Letters in Issue.Offline. 2020. № 11. pp. 28-87.
8. Teplukhin S.N. The influence of reading and writing on the development of critical thinking on the motivational aspect of learning a foreign language // Actual problems of modern society: of the mat. XVI Inter. scien. and prac. conf. of young scientists (November 28-29, 2019, Novosibirsk). Eds. by I.A. Kazachikhina, Yu.A. Makarova, S.Y. Polyankina. Novosibirsk, 2019. pp. 390-394.
9. Shadrova E.V. The problem of motivation in learning a foreign language at school and university // History, current state and prospects for the development of theory and practice of teaching literature and language: mat. of the scien. and prac. conf. Ufa, 2011. pp. 184-187.
10. Yandieva S.Ya. Formation of motivation of schoolchildren to learn a foreign language // Bi(poly)Linguistics and communication problems: Challenges of the 21st century: mat. of the XVI All-Rus. scien. and prac. conf. with inter. particip. Pyatigorsk, 2024. pp. 333-335.

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 15 (2025). № 6-2
ISSN 2311-2174

Реестровая запись о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 73275 от 20.07.2018 г. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК и Российский индекс научного цитирования, список рекомендуемых журналов Московского государственного института международных отношений (МГИМО), Российского университета дружбы народов (РУДН), Московского финансово-промышленного университета «Синергия».

Рукописи подвергаются редакционной обработке. Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать. Авторы публикуемых материалов несут ответственность за их научную достоверность.

Адрес редакции: 216783, Россия, с. Понизовье, ул. К.Н. Чибисова, 26-10
e-mail: info@emreview.ru
т.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
веб-сайт: <https://emreview.ru>

Подписано к размещению 30.06.2025.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2025

Online media «Education management review»
Volume 15 (2025). Issue 6-2
ISSN 2311-2174

Registry record of registration ЭЛ №ФС 77 – 73275 dated 20.07.2018. Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor).

The publication is included in the list of peer-reviewed scientific publications recommended by the Higher Attestation Commission and the Russian Science Citation Index, the list of recommended journals of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), and the Moscow Financial-Industrial University "Synergy".

Manuscripts are exposed to editorial processing. The points of view of authors and an editorial board can not coincide. Authors of the published materials bear responsibility for their scientific reliability.

Address of the editorial office: 216783, Russia, Ponizovye, Chibisova St., 26-10
e-mail: info@emreview.ru
ph.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
web: <https://emreview.ru>

Signed to placement 30.06.2025.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2025