

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского
государственного
университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 1 (52)

2023

16+

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, д. ф.-м. н., профессор

Заместитель главного редактора

Широбоков Сергей Николаевич, к. пед. н., доцент

Редакционная коллегия:

Аббасова К.Я., д. филос. н., профессор

Айвазян Э.И., д. пед. н., профессор

Александрова Е.А., д. пед. н., профессор

Бендюков М.А., д. психол. н., доцент

Богомолова Е.В., д. пед. н., доцент

Бражник Е.И., д. пед. н., профессор

Быкасова Л.В., д. пед. н., доцент

Вальхутер Ч.К., PhD

Галагузова М.А., д. пед. н., профессор

Гнатышина Е.А., д. пед. н., профессор

Горлова Н.А., д. пед. н., профессор

Горюнова Л.В., д. пед. н., доцент

Грасс Т.П., д. пед. н., доцент

Григорьева М.В., д. психол. н., профессор

Далингер В.А., д. пед. н., профессор

Джуринский А.Н., д. пед. н., профессор

Дружинина М.В., д. пед. н., доцент

Исламгулова С.К., д. пед. н., профессор

Казакова Е.И., д. пед. н., профессор

Кекеева З.О., д. пед. н., доцент

Колодезникова М.Г., к. пед. н., профессор

Комарова И.А., к. пед. н., доцент

Кох К., PhD

Ле Ти-Хонг Во, PhD

Лоренц В.В., к. пед. н., доцент

Маркелова Т.В., д. психол. н., доцент

Морозова И.С., д. психол. н., профессор

Невзоров М.Н., д. пед. н., профессор

Парникова Г.М., д. пед. н., доцент

Полякова Т.С., д. пед. н., профессор

Попов Л.М., д. психол. н., профессор

Равен Д., д. психол. н., профессор

Рогова А.В., д. пед. н., профессор

Руситору М., PhD

Сактаганов Б.К., PhD

Собольников В.В., д. психол. н., профессор

Тагунова И.А., д. пед. н., доцент

Трегубова Т.М., д. пед. н., профессор

Ходакова Н.П., д. пед. н., доцент

Юй Хайин, д. пед. н., профессор

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-76954 от 09 октября 2019 г.).

Компьютерная верстка:

Н.А. Никитенко

Ответственный/технический редактор:

Н.А. Никитенко

Адрес редакции: 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 44-91-74

E-mail: vektornaukitgu@yandex.ru

Сайт:

<https://vektornaukipedagogika.ru>

Подписано в печать 31.03.2023.

Выход в свет 09.06.2023.

Формат 60×84 1/8.

Печать цифровая.

Усл. п. л. 9,3.

Тираж 25 экз. Заказ 3-102-23.

Цена свободная.

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Кристал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Заместитель главного редактора

Широбоков Сергей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылжюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор
(Бакинский государственный университет, Баку, Республика Азербайджан).

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, профессор
(Ереванский государственный университет, Ереван, Республика Армения).

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент
(Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия).

Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
(Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия).

Бражник Евгения Ивановна, доктор педагогических наук, профессор
(Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия).

Быкасова Лариса Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
(Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Таганрог, Россия).

Вольхутер Чарст Кутзи, доктор сравнительного и международного образования (PhD)
(Северо-Западный университет, Почеструм, ЮАР).

Галагузова Миннепур Ахметхановна, доктор педагогических наук, профессор
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия).

Горлова Наталья Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Московский государственный областной университет, Москва, Россия).

Горюнова Лилия Васильевна, доктор педагогических наук, доцент
(Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия).

Грасс Татьяна Петровна, доктор педагогических наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, Санкт-Петербург, Россия).

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
(Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия).

Джуринский Александр Наумович, доктор педагогических наук, профессор
(Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия).

Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
(Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия).

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
(Школа-лицей «Туран», Алматы, Республика Казахстан).

Казакова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, профессор
(Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия).

Кекеева Зинаида Очировна, доктор педагогических наук, доцент
(Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, Элиста, Россия).

Колодезникова Маргарита Герасимовна, кандидат педагогических наук, профессор
(Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия).

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь).

Кох Кристофер, доктор философии (PhD)
(Университет Джорджа Фокса, Ньюберг, США).

Ле Ти-Хонг Во, доктор философии (PhD)
(Университет экономики, Хошимин, Вьетнам).

Лоренц Вероника Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
(Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия).

Маркелова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент
(Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия).

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
(Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия).

Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук, профессор
(Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток, Россия).

Парникова Галина Михайловна, доктор педагогических наук, доцент
(Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия).

Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия).

Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
(Казанский (Приволжский) государственный университет, Казань, Россия).

Равен Джон, доктор философии в области психологии, профессор
(Университет Эдинбурга, Эдинбург, Великобритания).

Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
(Санкт-Петербургский союз ученых, Санкт-Петербург, Россия).

Руситору Михаэла, доктор философии (PhD)
(Университет института третьего возраста IUTAM, Монреаль, Канада).

Сактаганов Балабек Кеништаевич, доктор философии (PhD)
(Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Астана, Республика Казахстан).

Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор
(Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия).

Тагунова Ирина Августовна, доктор педагогических наук, доцент
(Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия).

Трегубова Татьяна Моисеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Институт педагогики, психологии и социальных проблем, Казань, Россия).

Ходакова Нина Павловна, доктор педагогических наук, доцент
(Московский городской педагогический университет, Москва, Россия).

Юй Хайин, доктор педагогических наук, профессор
(Муданьцзянский педагогический университет, Муданьцзян, Китай).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Анализ оценочного задания: обзор зарубежных подходов Бодоньи М.А.	9
Особенности формирования у студентов навыка перевода с листа Бутусова А.С.	19
Сопоставительный анализ требований к владению фонетической стороной звучащей речи в отечественных и международных экзаменах по английскому языку Пономарева Ю.А., Гусева Л.В.	31
К вопросу о методическом сопровождении процесса обучения профессионально ориентированному чтению (на материале англоязычных рекламных текстов) Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В.	39

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Влияние ценностной сферы личности на психологическую готовность к предпринимательской деятельности Климанова Н.Г., Трифонова Т.А., Кабирова А.А.	51
Субъективные представления о социальной успешности в подростковом возрасте Тузова О.Н., Кобзева О.В.	61
Самоконсервация и самоизменение: фреймирование Само- в условиях его вынужденной дезорганизации Шаповал И.А.	69
НАШИ АВТОРЫ	77

CONTENT

PEDAGOGY

Assessment task analysis: review of foreign approaches Bodony M.A.	9
Special aspects of formation of sight translation skills Butusova A.S.	19
Comparative analysis of the requirements for phonological competence in oral communication in Russian and international examinations in English Ponomareva Yu.A., Guseva L.V.	31
On the issue of methodological support in teaching professionally oriented reading (based on the material of advertising texts in English) Soldatov B.G., Soldatova N.V.	39

PSYCHOLOGY

The influence of axiological sphere of a person on the psychological readiness for entrepreneurial activity Klimanova N.G., Trifonova T.A., Kabirova A.A.	51
Subjective perceptions of social success in adolescence Tuzova O.N., Kobzeva O.V.	61
Self-preservation and self-change: framing of Self- in the conditions of its forced disorganization Shapoval I.A.	69
OUR AUTHORS	77

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Анализ оценочного задания: обзор зарубежных подходов

© 2023

Бодоньи Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой прикладной лингвистики и новых информационных технологий
Кубанский государственный университет, Краснодар (Россия)

E-mail: m.bodony@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1182-0587>

Аннотация: Оценочное задание является одним из факторов достижения точной, надежной и валидной оценки. Эффективность оценивания находится в непосредственной зависимости от характеристик задания и его соответствия требованиям. Анализ зарубежных теоретических источников позволил выявить различные аналитические процедуры, используемые исследователями и практиками для выявления отдельных аспектов оценочного задания. Вместе с тем мы обращаем внимание на отсутствие систематизации подходов к анализу. Это сужает возможности выявления качественных параметров оценочного задания, следствием чего становится снижение надежности оценки. Цель исследования – выявить подходы к анализу оценочного задания, предлагаемые зарубежными исследователями, и упорядочить их на основе разграничения направленности анализа. Исследование проводилось путем сплошного поиска теоретических источников в международных наукометрических базах полнотекстовых публикаций на основе ключевых слов. В результате было отобрано 18 публикаций, отражающих разные аналитические процедуры, которые используются для определения качества оценочного задания как дидактической категории. Изучение публикаций позволило выделить интегративный, аутентичный, дидактический, когнитивный, лингвистический подходы и подход, основанный на теории дидактической оценки. Каждый подход отражает специфические параметры, касающиеся непосредственно операций, видов деятельности, характеристик и т. п., необходимых для эффективной организации оценивания. Подходы к анализу задания ориентированы на выявление как внутренних параметров задания (соответствие требованиям реалистичности, ситуативности, проблемности; согласованность с психолого-педагогическими закономерностями организации учебной деятельности; учет языковых характеристик в формулировках задания; соотношение когнитивных операций, необходимых для выполнения задания, с требованиями сложности, доступности, целесообразности и т. п.; соответствие требованиям валидной, надежной и справедливой оценочной деятельности), так и его потенциала в контексте целостного учебного процесса как средства влияния на обучающегося и учебный процесс. Систематизация подходов к оценочному заданию становится фактором разработки практического инструментария, обеспечивающего установление качества оценочного задания для эффективной организации учебного процесса.

Ключевые слова: оценка; оценивание; оценочное задание; анализ оценочного задания; подходы к анализу оценочного задания.

Благодарности: Публикация подготовлена в рамках проекта, реализуемого победителем конкурса на предоставление грантов преподавателям магистратуры благотворительной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина» Благотворительного фонда Владимира Потанина (проект № ГСГК-0131/21 «Аутентичная оценка формируемых компетенций: технологии и инструменты»).

Для цитирования: Бодоньи М.А. Анализ оценочного задания: обзор зарубежных подходов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 1. С. 9–17. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-1-9-17.

ВВЕДЕНИЕ

В образовательном процессе оценивание играет ключевую роль. Процесс оценивания, используемый инструментарий, результаты оценочной деятельности и их восприятие и т. п. находятся в фокусе внимания всех участников образовательного процесса и связаны с определенными ожиданиями, отражающими и формирующими доверие к оцениванию. Представляется очевидным, что качество оценивания относится к ведущим факторам, обуславливающим доверие к оценочной деятельности. Оценка должна предоставлять и преподавателям, и обучающимся точную информацию об уровне сформированности компетенций, знаний, навыков, умений и т. п., что определяет направленность оценочной деятельности не просто на предоставление результатов, а на улучшение учебного процесса в целом и учебной деятельности каждого учащегося. Оценоч-

ный инструментарий на основе моделирования разных ситуаций должен обеспечивать диагностику уровня готовности к решению проблем разного уровня, что становится показателем практико-ориентированного подхода, обеспечивающего связь образовательного процесса с реальными условиями.

Движущей силой оценивания как части учебного процесса выступает оценочное задание, рассматриваемое как дидактическое средство, которое определяет качество достижения результатов обучения, конкретизирует границы требований к когнитивным операциям, необходимых для его выполнения, и устанавливает таким образом их ценность. Оценочное задание становится основой для диагностики степени понимания явлений, процессов, закономерностей и т. п., а предлагаемые в нем условия актуализируют способности обучающихся гибко применять знания в соответствии с поставленными задачами. Ясно, что эффективность

оценивания находится в непосредственной зависимости от качества предлагаемого задания. Таким образом, анализ требований к заданию, его потенциала и качественных характеристик становится условием повышения эффективности оценочной деятельности, фактором достижения точной и надежной оценки.

Как известно, анализ заданий (задач) реализуется во многих сферах и видах деятельности, что обеспечивает достижение высокой производительности и достаточного уровня качества. Аналитические процедуры, как правило, нацелены на описание особенностей физической и/или умственной деятельности в ходе выполнения задачи, требований безопасности, временных ограничений или длительности выполнения, последовательности операций, уровня сложности, условий, оборудования, а также других факторов, влияющих на продуктивный характер решения задачи.

Применение аналитического подхода к учебным заданиям предполагает исследование учебной деятельности и ее составляющих, необходимых для выполнения задания; анализ действий обучающихся, связанных с освоением и использованием информации, представленной в задании; когнитивный анализ задания, определяющий когнитивные операции, лежащие в основе выполнения задания; анализ содержания задания, основных понятий и связей между ними; анализ поведенческих аспектов для выявления особенностей деятельности обучающихся в контексте социального и культурного взаимодействия [1]. В то же время полный перенос функций анализа учебных заданий на область оценивания недостаточно продуктивен ввиду отличий учебной и оценочной деятельности. Таким образом, представляется целесообразным выявление и изучение подходов к анализу оценочного задания как специфического средства реализации мониторинга, диагностики и интерпретации учебных достижений обучающихся. Ряд исследований ориентирован на определение специальных умений учителей, касающихся отбора оценочных заданий на основе анализа, включающего выявление особенностей и требований к заданию [2], уточнения влияния ситуационных факторов на отбор [3], определения уровня трудности для выполнения в зависимости, например, от активизации определенных когнитивных процессов [4] и т. п. Во всех упомянутых выше исследованиях подчеркивается факт осмысления преподавателями релевантных характеристик задания, учитывающихся при проведении оценивания и влияющих на отбор инструментария. Изучение теоретических источников свидетельствует о разнообразии аналитических подходов, но вместе с этим нет единства анализа качественных параметров оценочного задания. Действительно, проведенный обзор подтверждает отсутствие единой классификации подходов к анализу качественных параметров оценочного задания.

Цель исследования – выявление подходов к анализу оценочного задания на основе изучения теоретических источников и их системное представление.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для реализации поставленной цели был предпринят сплошной поиск теоретических источников по проблематике анализа оценочных заданий и определения их

качества в международных наукометрических базах полнотекстовых публикаций Springer, ScienceDirect, Tandfonline. Для поиска публикаций использовались следующие ключевые слова: assessment task quality, criteria for assessment task, assessment task quality, assessment task design, assessment task analysis. Мы использовали ключевые слова, ориентированные на подход к определению качества и требований к оценочному заданию как дидактической категории. Ограничения на время (период) публикации не были предусмотрены, что объяснялось в целом достаточно незначительным количеством публикаций по указанной тематике.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В результате сплошного поиска мы отобрали 18 публикаций. Их анализ позволил выделить различные подходы, которые принимают во внимание авторы при характеристике оценочного задания и выявлении его качественных параметров. Отметим, что в некоторых работах авторы используют интеграцию методов и процедур для анализа оценочного задания, именно поэтому некоторые статьи отражают два и более подхода.

В результате проведенного анализа публикаций нами выделены следующие подходы (рис. 1).

1. Интегративный подход к анализу оценочного задания определяет потенциал оценочных средств в контексте целостного учебного процесса. При анализе публикаций выявлены 3 статьи, посвященные исследованию оценочного задания в рассматриваемой перспективе [5–7].

2. Аутентичный подход к анализу оценочного задания основан на выявлении соответствия задания требованиям реалистичности, ситуативности и проблемности. В рамках теоретического поиска отмечено 5 публикаций, авторы которых обращаются к категории аутентичности для анализа требований к оценочному заданию [8–12]. В рамках аутентичного подхода найдена 1 публикация [13], в которой представлен анализ задания в контексте профессиональной деятельности на основе выявления связей между задачами, которые требуется решить обучающемуся, и трудовыми функциями.

3. Дидактический подход обеспечивает анализ оценочного задания на основе конкретизации педагогических условий отбора и использования оценочного задания, обоснования целей, структуры и содержания задания с учетом психолого-педагогических закономерностей организации учебного процесса. В группу исследований, рассматривающих оценочное задание с точки зрения дидактического подхода, вошли 2 публикации [14; 15].

4. Когнитивный подход направлен на анализ выполнения оценочного задания как когнитивного процесса. В ходе поиска были отобраны 2 публикации, отражающие когнитивный подход к анализу оценочного задания [16; 17].

5. Лингвистический подход к анализу задания определяет требования к формулировке заданий, лингвистические сложность и трудность, которые репрезентируются на разных языковых уровнях и также зависят от уровня владения языком обучения. К данной группе относятся 3 публикации [18–20].

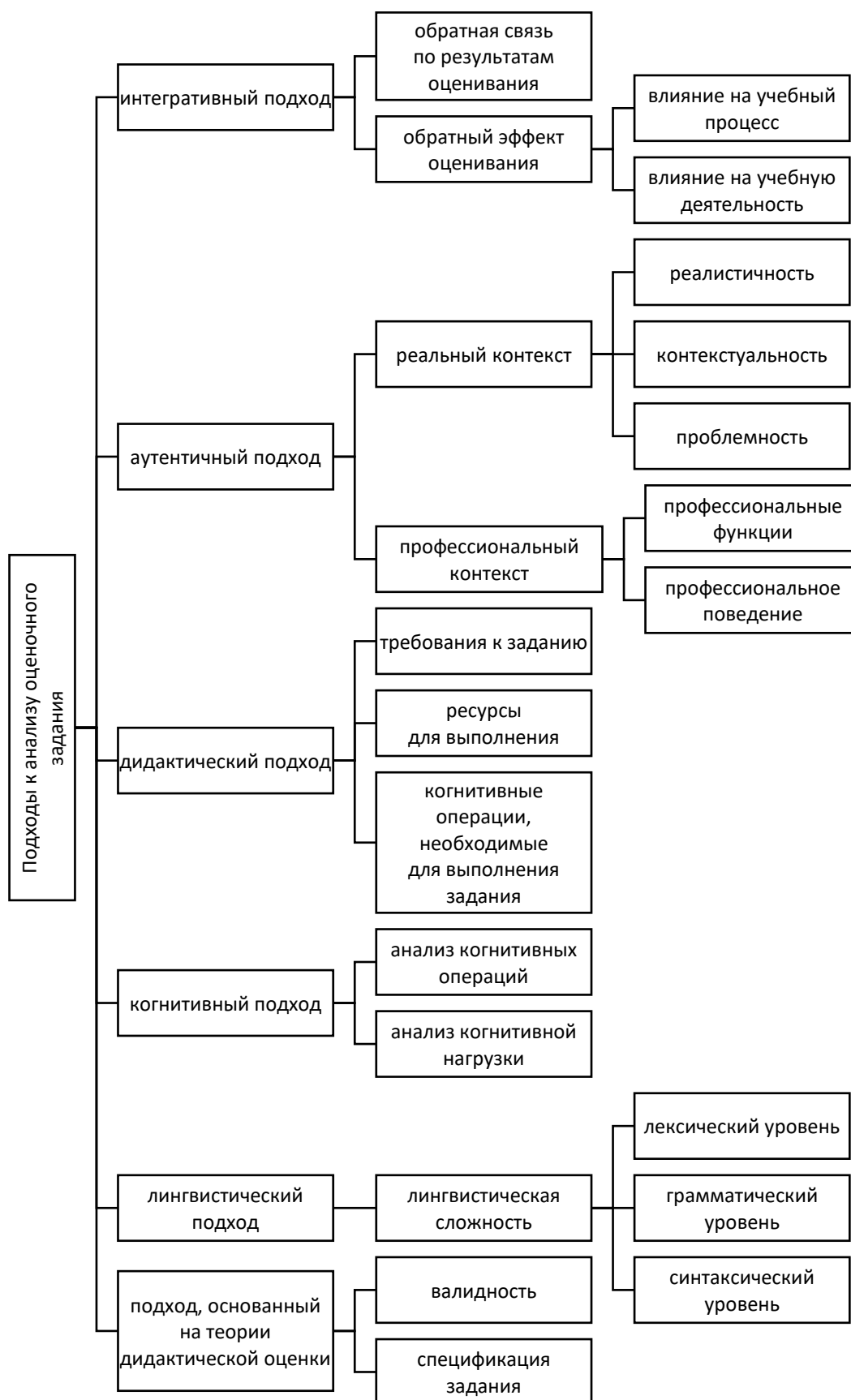


Рис. 1. Подходы к анализу оценочного задания

6. Подход, основанный на теории дидактической оценки, ориентирован на анализ оценочного задания с точки зрения соответствия требованиям оценивания для достижения валидного оценочного результата. Представленный подход находит отражение в 2 публикациях [21; 22].

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Основания для разграничения подходов к анализу оценочного задания

Исследование подходов к анализу оценочного задания показывает сложность, вариативность аспектов и неоднородность требований, предъявляемых к параметрам задания, используемого в процессе оценивания. Каждый из выделенных нами подходов определяет отдельные аспекты и устанавливает механизмы определения качества, а также конкретизирует принципы отбора дидактических средств оценивания.

По нашему мнению, систематизация аналитических процедур основывается на определении направленности анализа, что позволяет выделить два основных подхода к анализу задания, которые далее могут быть разграничены с точки зрения конкретных параметров задания:

1) анализ, ориентированный на внешние условия применения оценочного задания в учебном процессе;

2) анализ, ориентированный на уточнение внутренних характеристик задания, их соответствия разного рода требованиям для эффективного применения.

Исследование оценочного задания в широком контексте условий и факторов учебного процесса позволяет выделить интегративный подход, обеспечивающий установление роли процедур оценки для обучения. Внутренние характеристики задания рассматриваются в контексте разнообразных требований, что основано на разных фокусах представления задания: ситуация, задача, требующая решения; дидактическая категория, предполагающая выполнение учебных действий; текст, лингвистическое явление; совокупность когнитивных операций, необходимых для успешного выполнения задания; средство педагогического измерения.

Выделенные нами подходы к анализу оценочного задания свидетельствуют о сложности, многоаспектности рассматриваемого дидактического средства. Возможности выявления параметров на основе обращения к разным аналитическим подходам позволяют проводить мониторинг соответствия требованиям качества процесса оценивания, что влияет как на результаты собственно оценочной деятельности, так и на учебный процесс в целом. Область дидактической оценки является наименее разработанной, о чем свидетельствует отсутствие четких механизмов анализа оценочного задания, основанного на теории дидактических измерений (в рамках проводимого исследования не рассматривались тестовые средства оценивания) и учитывающего требования надежного, точного и справедливого оценивания. В рассмотренных публикациях анализ ориентирован на установление валидности оценочного задания, но очевидно, что качество оценочного задания не ограничивается только

этим параметром. Обзор показывает необходимость дальнейшего исследования и разработки аналитических процедур для выявления характеристик задания. Результатом указанной деятельности, по нашему мнению, должен стать практический инструментальный, доступный участникам образовательного процесса и способный в реальном учебном процессе обеспечить анализ и отбор оценочных заданий для разных целей диагностики.

Интегративный подход

Изучение внешних условий реализации оценочной деятельности предполагает обращение к интегративному подходу, основанному на представлении об учебном и оценочном процессах в единстве. В рассматриваемом контексте анализ направлен на определение характера влияния задания на учебную деятельность, что требует, например, выявления значения задания для осмысления обучающимися используемых учебных стратегий [5], активизации рефлексии, самооценки [6]. Кроме того, интегративный подход рассматривает потенциал обратной связи по результатам выполнения задания, что подтверждает широкий фокус рассмотрения оценочного задания не только для целей диагностики и контроля, но и для решения учебных целей.

Мы обращаем внимание на двунаправленность реализации интегративного подхода. С одной стороны, осуществляется анализ влияния оценивания на учебный процесс. С другой стороны, учебная деятельность рассматривается в контексте требований отбора заданий для целей оценивания: учет особенностей обучающихся при отборе оценочных заданий обеспечивает достижение качества оценки, а также становится условием развития компетенций обучающихся [7].

Аналитические процедуры в рамках интегративного подхода включают изучение следующих аспектов: 1) влияние оценочного задания на учебную деятельность, мотивацию, самооценку обучающегося; 2) обеспечение интеграции и/или переноса знаний при выполнении задания; 3) роль выполнения задания в повышении вовлеченности обучающихся в учебный процесс. Очевидно, что анализ представленных аспектов определяет возможности использования оценочного задания для целей обучения, в таком контексте аналитические процедуры ориентируют педагогов на осмысление роли оценки не только как средства диагностики, но и как способа повышения качества учебного процесса и учебной деятельности.

Аутентичный подход

Анализ внутренних аспектов оценочного задания в контексте ситуации, задачи, требующей решения, обуславливает обращение к аутентичному подходу, обеспечивающему изучение степени реалистичности задания. Рассматриваемые аналитические процедуры определяются прагматизмом учебного процесса и его направленностью на подготовку обучающихся к решению проблем, основанных на реальных жизненных, а не абстрактных ситуациях. Таким образом, аутентичный подход предполагает выявление в оценочном задании таких категорий, как наличие реального или приближенного к реальному контекста, отражение в условиях, данных и фактах реальных си-

туаций, требование создания продукта, разработки решения или идеи [14].

По мнению авторов [8], анализ в контексте аутентичного подхода ориентирован на выявление степени аутентичности задания, которая детерминирована условиями выполнения (аудиторными, виртуальными или реальными) и характером аутентичности (актуализация теоретических или практических знаний). Другими аспектами, выступающими как предмет аутентичного анализа, становятся проблемность задания, реализуемая в разных форматах и соотносящаяся с жизненным контекстом [12], сложность, степень формализации и уровень трудности для обучающегося [11], которые отражают реальные проблемы, способствуют проявлению когнитивных операций высокого уровня и обеспечивают диагностику уровня готовности обучающихся решать реальные задачи.

Аутентичный подход к анализу оценочного задания также может быть направлен на выявление естественного характера моделирования ситуаций, что достигается сбалансированностью всех аспектов аутентичности (реалистичностью, контекстуализацией, проблемностью). В данном контексте важно упомянуть исследование [9], определяющее неестественный характер ситуаций, кейсов, проблем и т. п. в оценочных заданиях как основной фактор снижения доверия обучающихся к результатам оценивания.

Изучение особенностей репрезентации категории аутентичности в оценочном задании предполагает анализ следующих категорий: реалистичный характер проблем, условий, ситуаций; степень формализации деятельности обучающихся при выполнении задания; открытость для интерпретаций; активизация в задании сложных познавательных процессов, рефлексии, навыков сотрудничества; наличие продукта как результата выполнения задания. Представленные аспекты показывают направления анализа в рамках аутентичного подхода: наличие в задании связей с реальными проблемами становится фактором, объективирующим оценочные процедуры, демонстрирующим действительные, а не абстрактные результаты обучения. Именно поэтому выявление аспектов аутентичности определяет целесообразность проведения рассматриваемых аналитических процедур.

Вместе с пониманием существенной роли аутентичности как параметра оценочного задания нами были отмечены исследования, в которых данный подход критикуется: в [23] рассматриваются причины, обуславливающие отказ от опоры на аутентичные задания. Например, аутентичные задания не всегда обеспечивают оценку способностей, знаний, умений, уровень сформированности которых необходимо установить; некоторые аутентичные задания могут нарушать принципы справедливой оценки, особенно в случае наличия профессионального или иного опыта у обучающихся. Таким образом, анализ оценочного задания с точки зрения аутентичного подхода позволяет выявить степень отражения реалистичности условий и задач и определить целесообразность их применения для целей оценивания.

Особым случаем применения аутентичного подхода к анализу оценочного задания является определение его качественных характеристик применительно к диагно-

стике готовности к профессиональной деятельности. Так, в исследовании [13] обосновывается целесообразность аналитических процедур для преодоления разрыва между содержанием учебной программы и практическими требованиями к профессиональной деятельности. С одной стороны, анализ должен быть сосредоточен на выявлении возможностей оценочного задания диагностировать поведенческие аспекты, требующиеся для реализации профессиональных функций, с другой стороны, указывается, что целесообразно в ходе аналитических процедур изучать возможности задания диагностировать степень сформированности трудовых операций для решения профессиональных задач [13].

Дидактический подход

Анализ внутренних параметров оценочного задания как дидактической категории, предполагающей выполнение учебных действий, позволяет конкретизировать общие требования в соотношении с предметным содержанием, структурой и деятельностью обучающегося. В рамках рассматриваемого подхода анализируются компоненты задания: требования к результату выполнения задания; ресурсы, доступные обучающемуся в процессе выполнения задания; составляющие деятельности учащегося для достижения результата [14]. Для целей оценки представляется также важным изучить степень неопределенности проблемы задания и риски его выполнения. Например, степень неопределенности задания находится в прямой зависимости от точности и предсказуемости алгоритмов/операций/результатов выполнения задания. В свою очередь, выявление рисков предполагает определение уровня строгости критериев задания и возможностей обучающихся выполнить предложенное задание [14].

Кроме того, дидактический подход предполагает анализ «требований задания, предполагающих дифференциацию уровня сложности, промежуточных этапов выполнения, ограничений по времени выполнения, формы реализации деятельности (индивидуальной или групповой); ресурсов, включающих использование дополнительных материалов; видов учебной деятельности, необходимых для выполнения задания» [15, с. 5]. Таким образом, анализ оценочного задания как дидактической категории охватывает такие аспекты, как требования к выполнению задания, ресурсы, формы учебной деятельности. Указанные аспекты были отмечены в зарубежных исследованиях, но нам представляется очевидной необходимость расширения аналитических процедур в дидактическом контексте с учетом требований к организации образовательного процесса.

Когнитивный подход

Выполнение оценочного задания рассматривается как совокупность когнитивных требований к реализации деятельности, что определяет направленность когнитивного подхода к анализу оценочного задания на выявление когнитивных процессов, операций, их последовательности при выполнении задач. Отметим функции когнитивного анализа, определяющие анализ заданий для учебных целей: 1) инвентаризация заданий на основе соотношения формата, требований задания, целевой ориентации системы образования, учебного и социокультурного контекста, потребностей обучающихся и т. п.;

2) описание заданий, включающее конкретизацию целей и выделение отдельных этапов реализации деятельности для достижения целей; 3) выбор заданий, осуществляемый на основе приоритетов обучения, системных ограничений, целесообразности и т. п.; 4) анализ последовательности задач (временной, «сверху вниз», «снизу вверх», от общего к частному и т. п.); 5) анализ содержания и требуемых для выполнения задания когнитивных операций [17].

Кроме того, когнитивный анализ может быть направлен на изучение когнитивной нагрузки оценочного задания, обусловленной количественной перегрузкой (предоставляется больше информации, чем это необходимо для задачи оценки), дезориентацией (информация определяет направления мышления, которые могут препятствовать обучающимся прийти к решению), отсутствием информации (обучающийся не может получить полное представление о проблеме из-за отсутствия информации), нарушением концентрации внимания, эффектами избыточности, интерференционными эффектами [16]. Таким образом, в целом когнитивный подход к анализу оценочного задания позволяет определить когнитивные операции и их последовательность, обеспечивающие эффективное выполнение задания и когнитивные механизмы, порождающие когнитивную нагрузку. Следует подчеркнуть, что когнитивный анализ оценочного задания рассматривается нами как перспективный, что определяется конкретизацией познавательной активности обучающихся и возможностями, представленными в задании. Вместе с тем требуется его практико-ориентированное описание для реализации возможности применения педагогическим сообществом, а не только исследователями.

Лингвистический подход

Анализ оценочного задания как текстовой категории ориентирован на выявление лингвистических особенностей, требований к формулировкам в свете корректного, точного, ясного использования языковых средств. Целесообразность лингвистического анализа обусловлена необходимостью конкретизации сложных лингвистических структур в задании, которые снижают эффективность решения [18]. В исследовании влияния лингвистической сложности на выполнение математических тестов [19] были выявлены типы трудностей, возникающих на разных языковых уровнях: 1) лексическом (использование терминов, незнакомой или редко употребительной лексики), 2) грамматическом (использование пассивного залога), 3) синтаксическом (использование длинных словосочетаний, сложных предложений). Таким образом, одно из направлений лингвистического анализа – выявление специфики каждого уровня и влияния языковых средств на выполнение оценочного задания.

Другим направлением лингвистического анализа является читабельность текста, предполагающая изучение факторов, влияющих на восприятие текста при чтении, что учитывается при отборе заданий для оценки. К характеристикам читабельности относятся такие параметры текста, как сложность лексики, трудности восприятия и осмысления предложений в зависимости от их структуры, связность текста, особенности представления содержания в тексте [20]. Исследования выпол-

нены на материале английского языка, и нам представляется интересным конкретизировать лингвистические явления русского языка, обуславливающие трудности обучающихся при выполнении оценочных заданий. Это могло бы стать полезным инструментом для проведения анализа в русле лингвистического подхода.

Подход, основанный на теории дидактической оценки

Анализ оценочного задания как средства педагогического измерения ориентирован на выявление соответствия требованиям оценивания для достижения валидного, надежного, прозрачного и справедливого оценочного результата. Особую роль в этом играет ясная спецификация оценочного задания: «нечеткость в спецификации задания неизбежно ведет к нечеткости измерения» [22, с. 458]. Спецификация задач определяет валидность оценки, детерминирующую релевантность содержания и репрезентативность. Таким образом, одним из направлений анализа оценочного задания в контексте подхода, основанного на теории дидактической оценки, является изучение валидности оценочного задания, включающее выявление набора конкретных задач, к решению которых готовится обучающийся и на решение которых ориентировано содержание учебного курса. В исследовании [21] эффективность оценочного задания определяется на основе следующих параметров: «1) задание позволяет выявить уровень понимания обучающимся учебного материала; 2) задание основано на "ясном понимании того, что ждут от обучающихся" в контексте учебного курса; 3) задание сфокусировано на конкретных дидактических единицах, подлежащих оцениванию; 4) задание характеризуется мотивационным потенциалом для обучающихся» [21, с. 1127].

Как показывает изучение теоретических источников, анализ оценочного задания с точки зрения теории оценки является наименее разработанным. Так, нами не были обнаружены исследования, отражающие, например, требования квалиметрии к анализу оценочных заданий разного типа. Отметим, что публикации, посвященные достижению качества оценочного процесса в целом, широко представлены, но конкретизация параметров оценочного задания в контексте теории педагогических измерений ограничивается в основном анализом тестов, а изучение оценочного потенциала других типов заданий представлено ограниченно, что требует дальнейшего исследования и определяет дальнейшую разработку нами указанной проблематики.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

1. Проведенный обзор зарубежных исследований показал разнообразие подходов к анализу оценочного задания. Основанием для их разграничения является направленность на учет внешних условий использования оценочных средств и внутренних характеристик задания.

2. Интегративный подход к анализу оценочного задания позволяет выявить потенциал оценочного инструментария для целей учебного процесса и улучшения учебной деятельности.

3. Изучение внутренних характеристик оценочного задания носит комплексный характер и реализуется на основе аутентичного, дидактического, когнитивного, лингвистического подходов и подхода, основанного на теории дидактической оценки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Jonassen D.H., Tessmer M., Hannum W.H. *Task Analysis Methods for Instructional Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. 284 p.
- Rieu A., Leuders T., Loibl K. Teachers' diagnostic judgments on tasks as information processing – The role of pedagogical content knowledge for task diagnosis // *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 111. Article number 103621. DOI: [10.1016/j.tate.2021.103621](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103621).
- Binder K., Krauss S., Hilbert S., Brunner M., Anders Y., Kunter M. Diagnostic skills of mathematics teachers in the COACTIV study // *Mathematics Teacher Education. Diagnostic competence of mathematics teachers: Unpacking a complex construct in teacher education and teacher practice*. Cham: Springer International Publishing, 2018. Vol. 11. P. 33–53. DOI: [10.1007/978-3-319-66327-2_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66327-2_2).
- Ostermann A., Leuders T., Nückles M. Improving the judgment of task difficulties: Prospective teachers' diagnostic competence in the area of functions and graphs // *Journal of Mathematics Teacher Education*. 2018. Vol. 21. № 6. P. 579–605. DOI: [10.1007/s10857-017-9369-z](https://doi.org/10.1007/s10857-017-9369-z).
- Ibarra-Sáiz M.S., Rodríguez-Gómez G., Boud D. The quality of assessment tasks as a determinant of learning // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021. Vol. 46. № 6. P. 943–955. DOI: [10.1080/02602938.2020.1828268](https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268).
- Carless D. Exploring learning-oriented assessment processes // *High Education*. 2015. Vol. 69. P. 963–976. DOI: [10.1007/s10734-014-9816-z](https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z).
- Raymond J.E., Homer C.S.E., Smith R., Gray J.E. Learning through authentic assessment: An evaluation of a new development in the undergraduate midwifery curriculum // *Nurse Education in Practice*. 2013. Vol. 13. № 5. P. 471–476. DOI: [10.1016/j.nepr.2012.10.006](https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.10.006).
- Bosco A., Ferns S. Embedding of authentic assessment in work-integrated learning curriculum // *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*. 2014. Vol. 15. № 4. P. 281–290.
- Herrington J.A., Oliver R.G., Reeves T. Patterns of engagement in authentic online learning environments // *Australian Journal of Educational Technology*. 2002. Vol. 19. № 1. P. 279–286. DOI: [10.14742/ajet.1701](https://doi.org/10.14742/ajet.1701).
- Villarreal V., Bloxham S., Bruna D., Bruna C., Herrera-Seda C. Authentic assessment: creating a blueprint for course design // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2017. Vol. 43. № 5. P. 840–854. DOI: [10.1080/02602938.2017.1412396](https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396).
- Berge H., Ramaekers S., Pilot A. The design of authentic tasks that promote higher-order learning // EARLISIG Higher Education/IKIT-conference. 2004. URL: https://www.researchgate.net/publication/46650134_The_design_of_authentic_tasks_that_promote_higher-order_learning.
- Agustiniingsih R., Rahdiyanta D. Implementation of an authentic assessment model to improve the quality of learning assessment // *Journal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*. 2019. Vol. 25. № 1. P. 103–115. DOI: [10.21831/jptk.v25i1.20072](https://doi.org/10.21831/jptk.v25i1.20072).
- Brown B.L. *Task Analysis Strategies and Practices // Practice Application Brief*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. 1997. 4 p. URL: https://archive.org/details/ERIC_ED404571/mode/2up.
- Doyle W., Carter K. Academic Tasks in Classrooms // *Curriculum Inquiry*. 1984. Vol. 14. № 2. P. 129–149. DOI: [10.1080/03626784.1984.11075917](https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075917).
- Krause U., Budke A., Maier V. Understanding of Developing and Setting Tasks in Geography Lessons by German and Dutch Student Teachers // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11. № 2. Article number 63. DOI: [10.3390/educsci11020063](https://doi.org/10.3390/educsci11020063).
- Roelofs E. A Framework for Improving the Accessibility of Assessment Tasks // *Theoretical and Practical Advances in Computer-based Educational Measurement*. Springer: Cham, 2019. P. 21–45. DOI: [10.1007/978-3-030-18480-3_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-18480-3_2).
- Jonassen D.H., Hannum W.H. Analysis of Task Procedures // *Journal of instructional development*. 1986. Vol. 9. № 2. P. 2–12. DOI: [10.1007/BF02905208](https://doi.org/10.1007/BF02905208).
- Pallotti G. An Approach to Assessing the Linguistic Difficulty of Tasks // *Journal of the European Second Language Association*. 2019. Vol. 3. № 1. P. 58–70. DOI: [10.22599/jesla.61](https://doi.org/10.22599/jesla.61).
- Abedi J., Lord C. *The Language Factor in Mathematics // Tests, Applied Measurement in Education*. 2001. Vol. 14. № 3. P. 219–234. DOI: [10.1207/S15324818_AME1403_2](https://doi.org/10.1207/S15324818_AME1403_2).
- Wray D., Janan D. Exploring the Readability of Assessment Tasks: The Influence of Text and Reader Factors // *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. 2013. Vol. 3. № 1. P. 69–95. DOI: [10.4471/remie.2013.04](https://doi.org/10.4471/remie.2013.04).
- Tomanek D., Talanquer V., Novodvorsky I. What Do Science Teachers Consider When Selecting Formative Assessment Tasks? // *Journal of research in science teaching*. 2008. Vol. 45. № 10. P. 1113–1130. DOI: [10.1002/tea.20247](https://doi.org/10.1002/tea.20247).
- Bachman L.F. Some reflections on task-based language performance assessment // *Language Testing*. 2002. Vol. 19. № 4. P. 453–476. DOI: [10.1191/0265532202lt240oa](https://doi.org/10.1191/0265532202lt240oa).
- Bachman L.F., Palmer A.S. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 384 p.

REFERENCES

- Jonassen D.H., Tessmer M., Hannum W.H. *Task Analysis Methods for Instructional Design*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publ., 1999. 284 p.
- Rieu A., Leuders T., Loibl K. Teachers' diagnostic judgments on tasks as information processing – The role of pedagogical content knowledge for task diagnosis. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 111, article number 103621. DOI: [10.1016/j.tate.2021.103621](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103621).

3. Binder K., Krauss S., Hilbert S., Brunner M., Anders Y., Kunter M. Diagnostic skills of mathematics teachers in the COACTIV study. *Mathematics Teacher Education. Diagnostic competence of mathematics teachers: Unpacking a complex construct in teacher education and teacher practice*. Cham, Springer International Publ., 2018, vol. 11, pp. 33–53. DOI: [10.1007/978-3-319-66327-2_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66327-2_2).
4. Ostermann A., Leuders T., Nückles M. Improving the judgment of task difficulties: Prospective teachers' diagnostic competence in the area of functions and graphs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2018, vol. 21, no. 6, pp. 579–605. DOI: [10.1007/s10857-017-9369-z](https://doi.org/10.1007/s10857-017-9369-z).
5. Ibarra-Sáiz M.S., Rodríguez-Gómez G., Boud D. The quality of assessment tasks as a determinant of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2021, vol. 46, no. 6, pp. 943–955. DOI: [10.1080/02602938.2020.1828268](https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268).
6. Carless D. Exploring learning-oriented assessment processes. *High Education*, 2015, vol. 69, pp. 963–976. DOI: [10.1007/s10734-014-9816-z](https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z).
7. Raymond J.E., Homer C.S.E., Smith R., Gray J.E. Learning through authentic assessment: An evaluation of a new development in the undergraduate midwifery curriculum. *Nurse Education in Practice*, 2013, vol. 13, no. 5, pp. 471–476. DOI: [10.1016/j.nepr.2012.10.006](https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.10.006).
8. Bosco A., Ferns S. Embedding of authentic assessment in work-integrated learning curriculum. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 2014, vol. 15, no. 4, pp. 281–290.
9. Herrington J.A., Oliver R.G., Reeves T. Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 2002, vol. 19, no. 1, pp. 279–286. DOI: [10.14742/ajet.1701](https://doi.org/10.14742/ajet.1701).
10. Villarroel V., Bloxham S., Bruna D., Bruna C., Herrera-Seda C. Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2017, vol. 43, no. 5, pp. 840–854. DOI: [10.1080/02602938.2017.1412396](https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396).
11. Berge H., Ramaekers S., Pilot A. The design of authentic tasks that promote higher-order learning. *EARLI-SIG Higher Education/IKIT-conference*. 2004. URL: https://www.researchgate.net/publication/46650134_The_design_of_authentic_tasks_that_promote_higher-order_learning.
12. Agustini Sih R., Rahdiyanta D. Implementation of an authentic assessment model to improve the quality of learning assessment. *Journal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 2019, vol. 25, no. 1, pp. 103–115. DOI: [10.21831/jptk.v25i1.20072](https://doi.org/10.21831/jptk.v25i1.20072).
13. Brown B.L. Task Analysis Strategies and Practices. *Practice Application Brief. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*. 1997. 4 p. URL: https://archive.org/details/ERIC_ED404571/mode/2up.
14. Doyle W., Carter K. Academic Tasks in Classrooms. *Curriculum Inquiry*, 1984, vol. 14, no. 2, pp. 129–149. DOI: [10.1080/03626784.1984.11075917](https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075917).
15. Krause U., Budke A., Maier V. Understanding of Developing and Setting Tasks in Geography Lessons by German and Dutch Student Teachers. *Education Sciences*, 2021, vol. 11, no. 2, article number 63. DOI: [10.3390/educsci11020063](https://doi.org/10.3390/educsci11020063).
16. Roelofs E. A Framework for Improving the Accessibility of Assessment Tasks. *Theoretical and Practical Advances in Computer-based Educational Measurement*. Springer, Cham Publ., 2019, pp. 21–45. DOI: [10.1007/978-3-030-18480-3_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-18480-3_2).
17. Jonassen D.H., Hannum W.H. Analysis of Task Procedures. *Journal of instructional development*, 1986, vol. 9, no. 2, pp. 2–12. DOI: [10.1007/BF02905208](https://doi.org/10.1007/BF02905208).
18. Pallotti G. An Approach to Assessing the Linguistic Difficulty of Tasks. *Journal of the European Second Language Association*, 2019, vol. 3, no. 1, pp. 58–70. DOI: [10.22599/jesla.61](https://doi.org/10.22599/jesla.61).
19. Abedi J., Lord C. The Language Factor in Mathematics. *Tests, Applied Measurement in Education*, 2001, vol. 14, no. 3, pp. 219–234. DOI: [10.1207/S15324818AME1403_2](https://doi.org/10.1207/S15324818AME1403_2).
20. Wray D., Janan D. Exploring the Readability of Assessment Tasks: The Influence of Text and Reader Factors. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2013, vol. 3, no. 1, pp. 69–95. DOI: [10.4471/remic.2013.04](https://doi.org/10.4471/remic.2013.04).
21. Tomanek D., Talanquer V., Novodvorsky I. What Do Science Teachers Consider When Selecting Formative Assessment Tasks? *Journal of research in science teaching*, 2008, vol. 45, no. 10, pp. 1113–1130. DOI: [10.1002/tea.20247](https://doi.org/10.1002/tea.20247).
22. Bachman L.F. Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 2002, vol. 19, no. 4, pp. 453–476. DOI: [10.1191/0265532202lt240oa](https://doi.org/10.1191/0265532202lt240oa).
23. Bachman L.F., Palmer A.S. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford, Oxford University Press Publ., 1996. 384 p.

Assessment task analysis: review of foreign approaches

© 2023

Marina A. Bodony, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Head of Chair of Applied Linguistics and New Informational Technologies
Kuban State University, Krasnodar (Russia)

E-mail: m.bodony@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1182-0587>

Abstract: The assessment task is one of the key factors in achieving an accurate, reliable and valid assessment. The effectiveness of assessment is directly dependent on the characteristics of the task and its compliance with the requirements. The analysis of foreign theoretical sources made it possible to identify various analytical procedures used by researchers and practitioners to identify certain aspects of the assessment task. At the same time, we draw attention to the lack of their

systematization. This narrows the possibilities of identifying the qualitative parameters of the assessment task, which results in a decrease in the assessment reliability. The purpose of the study is to identify approaches to the analysis of the assessment task proposed by foreign researchers and to streamline them based on the differentiation of the focus of the analysis. The study was carried out by continuous search of theoretical sources in international scientific databases of full-text publications based on thematic keywords. As a result, 18 publications were selected, which reflect different analytical procedures used to determine the quality of the assessment task as a didactic category. The study of publications allowed to identify the following approaches: integrative, authentic, didactic, cognitive, linguistic and an approach based on the theory of educational assessment. Each approach reflects specific parameters related directly to operations, activities, characteristics, etc., necessary for the effective assessment procedure. Approaches to task analysis are focused on identifying the internal parameters of the task (compliance with the requirements of real life situations; consistency with the psychological and pedagogical patterns of organizing educational activities; taking into account language characteristics in task instructions; correlation of cognitive operations necessary to complete the task with the requirements of complexity, accessibility, expediency, etc.; compliance with the requirements of valid, reliable and fair assessment activities), and its potential in the context of the educational process as a means of influencing the student and the educational process itself. The systematization of the approaches to the assessment task becomes a factor in the development of practical tools that ensure quality of the assessment task for the effective organization of the educational process.

Keywords: assessment; evaluation; assessment task; assessment task analysis; approaches to the assessment task analysis.

Acknowledgements: The publication is a part of the project implemented by the grant winner of the charitable program “Vladimir Potanin’s Scholarship Program” of the Vladimir Potanin’s Charitable Foundation (project No. GSGC-0131/21 “Authentic assessment of developing competencies: technologies and tools”).

For citation: Bodony M.A. Assessment task analysis: review of foreign approaches. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 1, pp. 9–17. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-1-9-17.

Особенности формирования у студентов навыка перевода с листа

© 2023

Бутусова Анжелика Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры немецкой филологии

Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону (Россия)

E-mail: asbutusova@sfedu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7665-1924>

Аннотация: Обучение переводу с листа является неотъемлемой частью профессиональной подготовки переводчиков. Объективные критерии оценки перевода с листа недостаточно разработаны в современной дидактике перевода и требуют уточнений. Работа посвящена выявлению критериев оценки качества перевода с листа и связи между ними на начальном этапе обучения устному переводу. Проанализированы скорость речи при переводе и оценка качества перевода по шкале соответствия нормам языка перевода. В исследовании участвовали студенты специалитета направления «Перевод и переводоведение» Южного федерального университета на протяжении 6-го и 7-го семестров обучения. Описаны факторы, влияющие на качество перевода с листа, и результаты годового наблюдения за развитием у студентов компетенции перевода с листа на начальном этапе. Выявлено снижение скорости перевода в стрессогенной обстановке. Проанализированы переводческие ошибки. Установлен минимальный диагностирующий показатель скорости перевода на начальном этапе (4,2–4,3 п. зн./с), позволяющий сделать вывод о готовности студента к интенсивному тренингу перевода с листа. Обобщены результаты наблюдения и обсуждения со студентами процедурных трудностей перевода с листа: отличие техники перевода с листа с немецкого языка на русский от техники перевода с русского на немецкий вектором движения взгляда; вычленение речевого события/событий; необходимость выстраивания логических связей между несколькими речевыми событиями. Выявлены факторы, влияющие на процесс перевода с листа на начальном этапе: уровень обучения, скорость перевода, языковая пара, стрессогенная обстановка, скорость чтения, плотность текста, количество переводческих ошибок. Показано, что скорость и качество перевода в ходе исследования росли неравномерно, скорость перевода с немецкого языка на русский и с русского на немецкий зависит от скорости чтения на соответствующих языках.

Ключевые слова: устный перевод; перевод с листа; скорость перевода; переводческие ошибки; качество перевода; оценка качества перевода; факторы, влияющие на качество перевода.

Для цитирования: Бутусова А.С. Особенности формирования у студентов навыка перевода с листа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 1. С. 19–30. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-1-19-30.

ВВЕДЕНИЕ

Перевод с листа, как один из видов устного перевода, может рассматриваться и как самостоятельная цель, и как средство обучения синхронному переводу в силу специфики своего статуса. Его специфика, как показывает анализ литературы, проявляется в двух аспектах: в степени сформированности профессиональных компетенций и критериях их оценки. Дуальность статуса обосновывается наличием факторов, как усложняющих, так и облегчающих перевод с листа. С одной стороны, перевод с листа является видом устного перевода с присущим ему ограничением во времени для принятий переводческих решений и невозможностью использования справочных материалов в отличие от письменного перевода. С другой стороны, в отличие от синхронного перевода имеется визуальная опора и относительная свобода в выборе темпа перевода. Эти обстоятельства, по нашему мнению, позволяют рассматривать перевод с листа и как учебный вид устного перевода, и как самостоятельный. Мы склонны полемизировать с точкой зрения о том, что только профессиональный перевод с листа допустимо рассматривать как самостоятельную цель обучения [1]. Ведь постановка дидактической цели на формирование навыков, в том числе узкопрофессио-

нальных, в конечном счете ведет к профессиональной подготовке. Другое дело, что критерии оценки учебного перевода с листа на различных этапах обучения и профессионального перевода с листа будут различаться требованиями к качеству и скорости перевода.

В научной литературе описаны различные способы выполнения перевода с листа: традиционный письменный и альтернативный устный с использованием программ распознавания речи. В результате проведенного эксперимента по сопоставлению качества перевода с листа выявлен ряд фактов, характеризующих специфику такого перевода. Во-первых, выполнение перевода с листа альтернативным способом возможно и целесообразно для повышения производительности при работе с большими объемами текстов. Во-вторых, адекватность перевода с листа обеспечивается на семантико-стилистическом уровне, а глубокие прагматические трансформации затруднены, подчас невозможны ввиду ограниченного времени. В-третьих, качество перевода с листа, выполненного альтернативным способом, оказывается ниже. Для его повышения следует прибегать к компромиссам при выполнении процедуры перевода, к тщательному постредактированию и совершенствованию навыков перевода с листа [2]. Как показывает наш опыт, одним из таких компромиссов в учебном процессе

является тщательный подбор материала для перевода со строго дозированными трудностями. На старте обучения устному переводу студентам предлагаются для перевода тексты, предварительно переведенные письменно, затем – тексты с известной лексикой, позже – неизвестные тексты по изученной тематике и т. д. Важно понимать, что представляет трудность для обучающихся в процессе перевода.

О субъективном восприятии сложности перевода с листа для обучающихся свидетельствует исследование, проведенное среди студентов в финском университете Тампере. Из 24 опрошенных 13 заявили, что перевод с листа сложнее, чем синхронный перевод, 1 – что он столь же сложен, а 10 – что он проще. Участники эксперимента должны были также указать факторы, усложняющие перевод с листа. Среди них респонденты назвали письменную форму переводимого текста с присущими ей особенностями и вытекающей из них необходимостью «переформатирования» ее в устную форму [3].

Исследование по сравнению процесса различных видов устного перевода, проведенное среди профессиональных переводчиков, также показало, что для перевода с листа требуются ничуть не меньшие когнитивные усилия, чем для синхронного и последовательного перевода. При этом в переводе с листа наиболее частотны ошибки выражения, а в синхронном – ошибки понимания [4]. Как видно из результатов исследований, качественный и количественный критерии всегда сочетаются при оценке перевода с листа. Исследованию этих критериев были посвящены многие экспериментальные исследования перевода.

Тема переводческих экспериментов в зарубежном и отечественном переводоведении разрабатывается уже давно и в последние два десятилетия достаточно интенсивно. Экспериментальному изучению, в частности, подвергался такой количественный показатель, как продолжительность пауз в процессе перевода с листа. Исследование проводилось в течение года с китайскими студентами. Исследователь пришел к выводу, что в первые 6 месяцев обучения устному переводу встречаются паузы от 2–4 секунд и более как в основной группе студентов, обучающихся переводу с листа, так и в контрольной группе. Но у студентов основной группы количество и продолжительность пауз были меньше, чем в контрольной группе, причем в текстах различной сложности. Особенно заметной стала эта тенденция в последующие 6 месяцев [5]. Исследования устных видов перевода, в том числе перевода с листа, стали приобретать популярность относительно недавно по сравнению с изучением письменного перевода, что объясняется появлением технологий, позволяющих фиксировать и обрабатывать устную речь, направление взгляда и т. д. Им предшествовали многочисленные эксперименты с письменным переводом, на основе которых были заложены теоретические основы организации переводческих экспериментальных исследований. Уже во второй половине XX века описывался эксперимент по выявлению способности к письменному переводу, которая, по мнению автора, должна была выразиться в адекватном переводе с учетом необходимых трансформаций, способствующих воссозданию оригинального стиля писателя в тексте перевода. Перевод

и трансформации тщательно анализировались, и на основании адекватности перевода экспериментатор делал заключение о наличии/отсутствии способностей к переводу у студентов 3–5 курсов. Результаты данного эксперимента показали, что, когда о возможных трудностях студентов предупредили заранее, переводческих ошибок удалось избежать 24 студентам из 32 [6]. На наш взгляд, заявленная цель исследования слишком глобальна и неопределенна, чтобы быть достигнутой в результате одного эксперимента. Кроме того, участники еще не завершили переводческое обучение, а значит, еще получат представление о правилах и способах применения переводческих трансформаций во избежание переводческих ошибок. А как мы уже знаем из результатов эксперимента, для выполнения более качественного перевода этого может быть достаточно при прочих равных условиях.

Одним из видов переводческих экспериментов является дидактический, направленный «преимущественно на диагностику и последующее совершенствование профессиональных компетенций в процессе обучения», но вместе с тем он также отражает механизмы речемыслительной деятельности [7, с. 110].

Надо отметить, что уже в 70-х годах XX века когнитивно-поведенческим аспектам деятельности устного переводчика уделялось большое внимание. Скорость и качество когнитивных процессов при переводе исследовались через призму темпа речи: скорости говорения при переводе и количества пауз. В ходе одного из экспериментов было установлено, что профессиональные переводчики-синхронисты при скорости перевода от 96 до 110 слов в минуту сделали за 3–5 минут около 804 незаполненных пауз продолжительностью от 250 миллисекунд. У 83 % участников эксперимента встречались незаполненные фразы от ¼ до 1 секунды, у 13 % – свыше 1 минуты, а у 4 % – свыше 2 минут. При сравнении синхронного перевода и шушутажа (вид синхронного перевода без применения специального оборудования, осуществляется непосредственно на ухо заказчику) было установлено, что оптимальной скоростью синхронного перевода можно считать 100–120 слов в минуту [8]. При большей скорости появляются ошибки и самокоррекция переводчика. Измеряя темп речи как доступный параметр, отражающий речемыслительную деятельность переводчика-синхрониста, автор исследования делает выводы о качестве и скорости скрытых для явного наблюдения когнитивных процессов декодирования и кодирования в процессе устного перевода.

Переводческие эксперименты с участием профессиональных синхронистов периодически воспроизводились, но в большинстве случаев на материале английского языка. Нередко сопоставлялся процесс перевода студентов и профессионалов-синхронистов. Ставилась задача выяснить, каким образом опыт и профессионализм отражаются на беглости речи и качестве синхронного перевода. Результаты исследования показывают, что студенты делали больше заполненных пауз, чем профессионалы. Это может быть связано с тем, что они фокусировали свое внимание в основном на смысле, а не на беглости. Обе категории испытуемых делали больше заполненных пауз, подтверждая, что увеличение скорости перевода влияло на беглость (плавность) речи. Общее количество незаполненных

пауз, сделанных каждым испытуемым, показывает, что использование пауз является индивидуальным фактом. Студенты делали меньше исправлений, чем профессионалы. Автор исследования приходит к выводу, что опыт и профессионализм переводчика-синхрониста проявляются прежде всего в беглости речи при переводе [9]. В понятие «беглость речи» автор [9] включает скорость перевода, длительность заполненных/незаполненных пауз и наличие самокорректировок при переводе. В свете нашего исследования наиболее интересными представляются следующие два положения. Во-первых, отсутствие или незначительное количество самокорректировок еще не является свидетельством переводческого профессионализма, так как у профессиональных синхронистов они преобладали по сравнению со студентами. Следовательно, показатели данного критерия, с одной стороны, указывают на высокий уровень когнитивного самоконтроля и развитости критического мышления, с другой стороны, на приемлемый для профессионального синхрониста объем самоисправлений. Очевидно, что функция самоконтроля при устном, особенно синхронном, переводе усложняет и без того напряженную когнитивную деятельность. Следовательно, она нуждается в тренинге уже в процессе обучения, например в заданиях по постредактированию зафиксированного с помощью специальных программ текста перевода. Во-вторых, увеличение скорости перевода, как правило, негативно сказывается на беглости речи, и поэтому важно установить такие рубежи возможностей устных переводчиков, до которых скорость может расти, а качество перевода и беглость речи при этом снижаться не будут.

Подробнее образом рассматривались не только количественные, но и качественные критерии перевода. Несмотря на то, что в современной лингвистике нет единого мнения по типологии ошибок, существуют различные их классификации. Выбор классификации зависит от целей исследователя. Различают типологии жанрово-стилистических ошибок; языковых, в частности лексических, грамматических, орфографических, ошибок; ошибок по степени дезинформирующего воздействия, например искажений, неточностей, неясностей; нормативно-языковых, нормативно-речевых и стилистических ошибок; процедурных ошибок, возникающих на различных этапах перевода; ошибок по видам перевода [10].

Экспериментально установлено, что в процессе устного последовательного перевода начинающие переводчики допускают следующие наиболее частотные ошибки: нарушение точности и полноты передачи прецизионной информации, некорректный выбор лексического соответствия, неверное употребление терминологии, повторы [11]. Вышеперечисленные ошибки возникают на начальном этапе вследствие ограниченного времени на принятие переводческого решения и недостаточной сформированности компетенций устного перевода, связанных с развитием памяти, концентрации внимания и умения выделять главное и второстепенное.

Существует мнение, что качество перевода следует оценивать посредством успешности объективации всей совокупности концептов, содержащихся в исходном тексте, потенциально актуализируемых исходным текстом, с учетом объективно существующей возможности сделать это в данном контексте. Переводческими

ошибками в таком случае следует считать отсутствие или замену объективации концепта в сегменте перевода [12]. Хотя в данном случае автор рассматривает перевод с когнитивной точки зрения, суть требования эквивалентности отдельных сегментов и адекватности текста в целом остается неизменной.

Несмотря на неоднозначные типологии переводческих ошибок, большинство лингвистов признают, что ошибка в переводе – это необоснованное отступление от нормативного требования эквивалентности. Этого мнения придерживаемся и мы, не оспаривая оснований для других точек зрения. Учитывая высокую значимость понятий эквивалентности и адекватности в переводоведении и дидактике перевода, мы считаем логичным опираться на них в оценке качества содержательной части любого вида перевода.

Что же касается перевода с листа, то помимо подробно описанных в научной литературе качественных критериев его оценки необходимо иметь в виду и процедурный количественный критерий оценки, т. е. скорость, или беглость, перевода. Характер взаимодействия количественного и качественного критериев оценки перевода с листа позволит проследить тенденции формирования компетенции перевода с листа на начальном этапе обучения устному переводу. Вопрос о критериях оценки перевода с листа на различных этапах обучения, как показал анализ литературы, еще не получил достаточного освещения, а исследований перевода с листа с немецкого языка на русский и наоборот и вовсе не обнаружено в открытых источниках.

Во-первых, идея динамического исследования процедурных навыков с применением количественной метрики представляется актуальной с дидактической точки зрения, так как способствует наиболее эффективному сознательному овладению профессиональной компетенцией перевода с листа. Во-вторых, проведенное исследование обладает определенной новизной благодаря комбинации использованных методов и инструменту голосового ввода. В-третьих, тема дидактических измерений как объективной, научно обоснованной дидактической системы оценок достижений обучающихся мало разработана в сфере профессиональной подготовки.

В данной работе речь идет о качественном и количественном дидактических измерениях перевода с листа и о факторах, оказывающих на них непосредственное влияние.

Объект исследования – процесс формирования процессуальных когнитивных навыков перевода с листа у студентов в течение первого года обучения устному переводу в рамках специалитета. Предмет исследования – студенческий навык перевода с листа, измеренный в количественных и качественных показателях.

Цель работы – изучение особенностей формирования навыка перевода с листа у студентов в течение первого года обучения устному переводу.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование было проведено во время занятий со студентами специалитета направления «Перевод и переводоведение» Института филологии журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета в рамках практического курса перевода

в течение 6-го и 7-го семестров 2021/22 года. В исследовании участвовали 10 студентов. Переводу как особому виду деятельности студенты обучались согласно программе с 5-го семестра. В 5-м семестре основной акцент в обучении делался на овладении стратегиями письменного перевода и на подготовительном к устному переводу комплексе упражнений. Переводу с листа подвергались тексты общественно-политического дискурса на немецком и русском языках. При этом в 6-м семестре для перевода предлагались знакомые студентам (ранее переведенные письменно) тексты, а в 7-м семестре – незнакомые тексты изучаемой тематики. Важно отметить, что в ходе всего исследования времени на ознакомление с текстом непосредственно перед переводом с листа студентам не выделялось.

Скорость устного перевода и чтения на обоих языках измерялась в количестве печатных знаков без пробелов в секунду (далее – п. зн./с).

Оценка качества перевода проводилась путем классификации переводческих ошибок по шкале «не соответствует нормам языка» – «частично соответствует» – «полностью соответствует»¹. В исследовании использовалась следующая комбинация методов: наблюдение, обсуждение трудностей процесса перевода с листа со студентами, отчасти сопоставимое с методом think-aloud protocol. Как показывают экспериментальные исследования, предварительное проговаривание планируемых когнитивных действий при переводе имеет положительный дидактический эффект [13].

Выполняемый студентами перевод с листа фиксировался с помощью функции голосового ввода. Время перевода и количество переведенных печатных знаков фиксировались для каждого студента. В 6-м семестре было проведено 6 проб (1.1–1.6). Во время первых 3 проб осуществлялся перевод с немецкого языка на русский.

Следующие 3 пробы были посвящены переводу с русского языка на немецкий. После каждой пробы высчитывалась средняя скорость перевода, под которой понимается среднее арифметическое. Оно рассчитывалось как сумма всех значений скорости перевода при данной пробе, деленная на общее количество значений (количество студентов). Индивидуальная средняя скорость студента за семестр высчитывалась по аналогичной формуле: сумма индивидуальных значений скорости перевода делилась на количество проб.

В 7-м семестре замеры производились трижды: в конце курса обучения на занятии в привычной обстановке (2.7, 2.8) и в стрессогенной ситуации (2.9) на экзамене. На экзамен был вынесен перевод с листа с иностранного языка на русский.

Кроме того, была измерена скорость чтения студентами текстов на иностранном и русском языках в естественном темпе, т. е. без сознательного ускорения или замедления темпа чтения вслух. Такая установка студентам была дана осознанно, так как средний темп чтения является наиболее продуктивным для усвоения информации и последующего перевода. Все измерения скорости устного перевода и чтения производились в п. зн./с. Текст устного перевода фиксировался с помощью функции голосового ввода в MS Word.

Непосредственно после выполнения перевода с листа производился постпереводческий анализ: выявлялись и классифицировались переводческие ошибки в тексте, а также обсуждался поведенческий аспект: темп и характер перевода (плавный/прерывистый), наличие необоснованных пауз, заполнение пауз посторонними звуками, наличие неуместных комментариев к переводу или «мыслей вслух» в процессе перевода.

После исправления технических ошибок распознавания устного текста программой голосового ввода на уроке в качестве домашнего задания студенты получали работу над переводческими ошибками. Студенты должны были вносить коррективы в документ открытого доступа для студентов и преподавателя. Там же студенты могли оставить свои вопросы или поделиться сомнениями по поводу способа исправления ошибки. После исправления ошибок студентом текст перевода анализировал преподаватель, фиксируя количество и характер переводческих ошибок после каждой пробы, отслеживая эффективность применяемых методик обучения переводу с листа.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В таблицах 1, 2 отражена динамика изменения скорости перевода с листа с немецкого на русский и с русского на немецкий на первом (в 6-м семестре) и втором (в 7-м семестре) этапах.

При измерении скорости перевода с листа были получены следующие результаты.

После первой пробы при переводе с немецкого языка на русский и последующего обсуждения и анализа ошибок скорость перевода в некоторых случаях снизилась. При переводе с русского на немецкий подобных колебаний не наблюдалось. У большинства же участников исследования, показавших при первой пробе более низкую скорость по сравнению с последующей, примечательной динамики не обнаружено (таблица 1).

При переводе с русского на немецкий к концу периода (7-й семестр) скорость перевода увеличилась у 6 из 10 студентов. У 2 из них (№ 5 и 6) скорость перевода увеличилась значительно – с 4,9 до 9,3 и с 4,1 до 7 п. зн./с соответственно. У 2 студентов (№ 2 и 4) скорость перевода уменьшилась незначительно – с 4,5 до 4,3 и с 3,8 до 3,7 п. зн./с соответственно. У 2 студентов (№ 7 и 9) скорость перевода уменьшилась значительно – с 5,1 до 4,5 и с 4,3 до 3,6 п. зн./с соответственно. При переводе с немецкого на русский к концу периода (7-й семестр) скорость перевода увеличилась у 9 из 10 студентов. У 1 студента (№ 4) скорость осталась неизменной.

Проба, проведенная в стрессовой ситуации, показала, что у 6 студентов скорость перевода упала по сравнению с предыдущим результатом в привычной обстановке, в некоторых случаях значительно: с 7,6 до 4,5 и с 7,5 до 4,8 п. зн./с (таблица 2, № 1 и 9). У 3 студентов скорость перевода возросла: с 5,2 до 5,8, с 3,6 до 6,7, с 8,3 до 8,8 п. зн./с (таблица 2, № 3, 4 и 5). У 1 студента (№ 6) скорость перевода осталась прежней.

Показатель средней скорости перевода с немецкого на русский (6,3 п. зн./с) оказался в 1,2 раза выше показателя средней скорости перевода с русского на немецкий (5,3 п. зн./с).

¹ Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.

Таблица 1. Динамика скорости перевода на первом этапе, п. зн./с

Студент	Скорость чтения текста на русском языке	Скорость чтения текста на немецком языке	Номер пробы			Средняя скорость перевода с листа с немецкого на русский	Номер пробы			Средняя скорость перевода с листа с русского на немецкий
			1.1	1.2	1.3		1.4	1.5	1.6	
			Перевод с листа с немецкого на русский				Перевод с листа с русского на немецкий			
1	18,4	14,3	5,7	7,5	7,2	8,4	5,1	7,0	12,0	8,4
2	19,0	17,5	4,1	4,2	4,3	5,0	4,5	4,1	6,9	5,0
3	15,1	12,1	3,9	4,0	4,2	4,2	3,4	5,1	4,8	4,2
4	15,7	14,0	3,6	3,8	3,9	4,0	3,8	3,7	4,6	4,0
5	16,2	13,0	5,2	5,5	5,2	6,4	4,9	4,6	8,5	6,4
6	17,5	12,4	4,2	4,4	4,6	5,5	4,1	3,9	8,1	5,5
7	17,0	13,3	2,3	2,4	2,9	2,8	5,1	3,1	3,7	2,8
8	20,0	14,3	4,3	4,6	4,9	6,0	3,9	6,7	9,3	6,0
9	19,0	12,0	6,7	5,0	4,3	6,6	4,3	3,8	8,1	6,6
10	12,2	10,1	4,3	4,2	7,2	4,5	3,1	2,9	5,1	4,5
Средняя скорость	17,0	13,3	4,4	4,5	4,3	5,3	4,2	5,3	5,9	5,3

Таблица 2. Динамика скорости перевода на втором этапе, п. зн./с

Студент	Скорость чтения текста на русском языке	Скорость чтения текста на немецком языке	Привычная обстановка		Стрессогенная обстановка
			Номер пробы		Номер пробы
			2.7	2.8	2.9
			Перевод с листа с немецкого на русский	Перевод с листа с русского на немецкий	Перевод с листа с немецкого на русский
1	18,4	14,3	7,6	6,2	4,5
2	19,0	17,5	6,4	4,3	5,8
3	15,1	12,1	5,2	4,5	5,8
4	15,7	14,0	3,6	3,7	6,7
5	16,2	13,0	8,3	9,3	8,8
6	17,5	12,4	5,9	7,0	5,9
7	17,0	13,3	5,4	4,5	5,1
8	20,0	14,3	7,8	5,5	6,5
9	19,0	12,0	7,5	3,6	4,8
10	12,2	10,1	5,5	4,6	4,5
Средняя скорость	17,0	13,3	6,3	5,3	5,2

Сопоставление средней скорости чтения на родном (17 п. зн./с) и иностранном языках (13,3 п. зн./с) выявило, что текст на русском языке участники исследования читали в среднем в 1,3 раза быстрее, чем на иностранном.

В завершение периода наблюдения соотношение между индивидуальной скоростью чтения на немецком языке и перевода с немецкого языка на русский (проба 2.7) колебалось между 1,5 и 3,8 раза в пользу чтения (таблица 2). Данные числовые значения были получены путем деления скорости чтения студента на скорость его перевода. Например, скорость чтения текста на русском языке студентом № 5 составляет 13 п. зн./с. Скорость устного перевода этого же студента с немецкого языка на русский – 8,3 п. зн./с. Следовательно, студент № 5 переводит текст с немецкого на русский в 1,5 раза медленнее, чем если бы он только читал текст на немецком языке.

Средняя скорость чтения на немецком языке (13,3 п. зн./с) на завершающем этапе исследования в 2,1 раза превышала среднюю скорость перевода с немецкого языка на русский.

При сопоставлении на завершающем этапе индивидуальной скорости чтения и перевода текста с родного (русского) языка (проба 2.8) выявлено, что скорости колебались от 1,7 до 5,2 раза. Средняя скорость чтения на русском языке на завершающем этапе годового исследования оказалась в 3,2 раза выше скорости перевода с русского языка на немецкий.

В ходе наблюдения и совместного с обучающимися анализа удалось проследить следующую динамику возникновения и преодоления когнитивных трудностей при переводе с листа.

Первый этап (6-й семестр).

Проба 1.1 (перевод с листа с немецкого языка на русский). При условии работы с уже предварительно переведенными письменными текстами сохранялись затруднения с процессами декодирования некоторых лексем (например, аббревиатур, реалий) и кодирования (поиск соответствий, боязнь трансформаций различного типа), наблюдался прерывистый темп перевода.

Пробы 1.2 (перевод с немецкого языка на русский), 1.4, 1.5 (перевод с русского языка на немецкий). Сложности с декодированием речевого события. Сохранение трудностей с кодированием, недостаточное количество необходимых синтаксических трансформаций, речевые ошибки (лексическая сочетаемость, стилистические ошибки), несоответствие нормам языка перевода).

Пробы 1.6 (перевод с русского на немецкий), 1.3 (перевод с немецкого языка на русский). Снижение количества ошибок и степени их грубости.

Второй этап (7-й семестр).

Пробы 2.7 (перевод с немецкого языка на русский), 2.8 (перевод с русского на немецкий). Работа с незнакомым текстом на изучаемую тему. Плавный темп перевода, широкое использование лексических, синтаксических и семантических трансформаций. В некоторых случаях сохраняются негрубые речевые ошибки, связанные с лексической сочетаемостью, или все еще ощущается нехватка лексики, в основном аббревиатур и реалий. Более подробно результаты качественного анализа перевода представлены ниже.

Качественный метод анализа перевода, направленный на выявление динамики характера переводческих ошибок в процессе формирования профессиональной компетенции перевода с листа, позволил обнаружить следующее.

1. При переводе с немецкого языка на русский (пробы 1.1 и 1.2) наблюдаются:

– значительное количество несоответствий нормам языка, например: «*несмотря на общие интересы немецко-русских отношений оно встречается с некоторыми препятствиями, которые после петербургского диалога в этом году вновь проявились*» (вместо «*несмотря на общность интересов, между Германией и Россией существуют противоречия, которые вновь дали о себе знать (проявились) после форума "Петербургский диалог"*»); «*несмотря на эти риторические единства в целях и общности немецко-русских интересов*» (вместо «*несмотря на единство риторики о целях и общности интересов Германии и России*»); «*общественные представители*» (вместо «*представители общественности*»);

– частичные соответствия нормам языка, например: «*диалог в Петербурге происходил*» (вместо «*проходил*»); «*во всех сферах общества*» (вместо «*во всех социальных сферах*»); «*дать новый вектор развития отношений между двумя странами*» (вместо «*задать новый вектор*»); «*финансирование "Петербургского диалога" происходит за счёт политических и частных фондов, через коммерческие организации из Германии и России*» (вместо «*политических и частных фондов, коммерческих организаций Германии и России*»); «*немецкая сторона ни в коем случае не против этих проектов*» (вместо «*немецкая сторона отнюдь не против этих проектов*»).

2. При переводе с немецкого языка на русский, начиная с пробы 1.3, встречаются редкие, единичные случаи несоответствия нормам языка в переводе, преобладание частичных несоответствий, например: «*Впервые Большая семёрка пригласила президента СССР Михаила Горбачёва на разговор в Лондон в 1991 году*» (вместо «*на переговоры*»); «*Россия сейчас исключена из встреч финансовых министров*» (вместо «*не приглашается на заседания министров финансов*»); «*выступают важность демократии и поддержка прав людей*» (вместо «*прав человека*»); «*каминные разговоры, вне стола переговоров*» (вместо «*беседы в неофициальной обстановке*»).

3. При переводе с русского языка на немецкий на пробе 1.5 наблюдаются:

– значительное количество (свыше 3–4 на 500–700 п. зн.) несоответствий нормам языка, например: «*Die symptomatische oder sekundäre arterielle Hypertonie entwickelt sich im Rahmen andere Erkrankungen und hängen ihre Auswirkungen zu den Symptomen des Bluthochdrucks zusätzlich falls vorhanden von der Grund ab.*» (вместо «*Die symptomatische oder sekundäre arterielle Hypertonie entwickelt sich im Rahmen anderer Erkrankungen und ihre Auswirkungen zu den Symptomen des Bluthochdrucks zusätzlich falls vorhanden hängen von der Grunderkrankung ab.*»). Значимые грамматические ошибки, например неверно переданная категория числа, падежа, ошибки в порядке слов, усугубляя друг друга,

приобретают коммуникативно значимый характер и препятствуют пониманию текста перевода;

– частичные соответствия нормам языка, например: *“mit obstruktiver Schlafapnoe kann Atemstillstand im Schlaf und Tagesmüdigkeit sein”* (вместо *“bei der obstruktiven Schlafapnoe können”*); *“Abnahme der Geschwindigkeit der Filtration des Bluts”* (вместо *“der Blutfiltrationsrate”*); *“darüber ist bekannt”* (вместо *“darüber (hinaus) ist bekannt”*).

4. С пробы 1.6 (перевод с русского языка на немецкий) отмечается неравномерное сокращение случаев несоответствия и частичного соответствия нормам языка. У наиболее успешных студентов грубые несоответствия носили единичный характер либо отсутствовали, у более слабых студентов присутствовали 1–3 грубые ошибки на 500–700 п. зн. При этом наблюдалось от 1 до 3 частичных несоответствий нормам языка.

На заключительном этапе двухсеместрового исследования отмечалось устойчивое отсутствие параметра «не соответствует нормам языка», лишь единичное появление частичных несоответствий в переводе.

В результате наблюдения за процессом перевода и обсуждения его со студентами было замечено, что техника перевода с листа при переводе с немецкого языка на русский отличается от перевода с русского на немецкий техникой чтения, а именно вектором движения взгляда. В частности, при переводе с немецкого обучающиеся охватывают взглядом все предложение, отыскивая сказуемое или его часть на последнем месте, в то время как на немецкий язык они осуществляют перевод более линейно, отыскивая в первую очередь подлежащее и сказуемое.

На начальном этапе тренинга перевода с немецкого языка (проба 1.1) на русский и с русского на немецкий (проба 1.5) серьезную проблему составляло вычленение речевого события/событий (носителя действия, объекта действия, самого действия, места и времени действия, причины и цели). После 2–3 попыток каждый студент овладел тактикой фиксации речевого события в памяти. Некоторые трудности вызывала необходимость выстраивания логических связей между несколькими речевыми событиями в одном сверхфразовом единстве. Основными трудностями на данном этапе были боязнь трансформаций, обилие буквализмов, некоторые лексические затруднения, медленный прерывистый темп перевода.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Для объективации критериев оценки перевода с листа следует учитывать ряд факторов, важность которых в экспериментальных исследованиях неоднократно подчеркивалась.

Наше исследование выявило, что качество перевода с листа на начальном этапе (в течение первого года обучения устному переводу в рамках специалитета) зависит от следующих семи факторов: уровня обучения, скорости перевода, языковой пары, стрессогенной обстановки, скорости чтения как на русском, так и на иностранном языке, плотности текста, количества переводческих ошибок.

Первым фактором мы считаем уровень обучения (бакалавриат, специалитет, магистратура) и, соответ-

ственно, переводческие компетенции студентов «на входе» и «на выходе». Хотя этот тезис кажется очевидным, не все исследователи уточняют уровень обучения, оперируя понятиями начального и завершающего этапа. Так, в некоторых зарубежных источниках приводится установленная экспериментальным путем скорость перевода для новичков, составляющая около 60 слов в минуту, и для профессионалов – около 115 слов в минуту [14]. В отечественных источниках упоминается скорость перевода в 100 слов в минуту как среднее значение². В исследовании о синхронном переводе встречается измерение скорости перевода в количестве слогов в минуту. Согласно этому исследованию, средняя скорость при синхронном переводе составляет 180–240 слогов в минуту, но зависит от темпа речи спикера [15]. В одном из исследований, посвященных переводческому эксперименту, описывается количественная метрика скорости перевода с листа, к которой, по мнению автора исследования, должны стремиться студенты выпускного курса во время перевода с листа. При переводе с английского языка на русский скорость перевода составляет 6 п. зн./с [16]. Данных о скорости перевода с листа с немецкого языка на русский не обнаружено. Даже если игнорировать различия в языке, при переводе с которого производились замеры скорости перевода, и в год обучения (в нашем случае – предвыпускной курс), можно констатировать сопоставимость скорости перевода. Из 10 студентов 5 продемонстрировали скорость перевода с немецкого языка на русский 6 п. зн./с и выше (проба 2.7).

В то время как обучение некоторым более простым видам устного перевода, например устному последовательному, абзацно-фразовому, входит в базовую программу подготовки переводчиков-специалистов, для овладения навыками других, более сложных видов устного перевода, например синхронного, требуется специальное обучение на основе уже существующей базы. Перевод с листа в системе подготовки переводчиков имеет особый статус, как уже отмечалось. На базовом уровне он нередко рассматривается как подготовительная фаза для подготовки к синхронному переводу.

Сопоставив нашу метрику с единицей измерения «количество слов в минуту» (таблица 3), мы пришли к выводу, что два семестра обучения устному переводу следует считать еще не завершенным начальным этапом обучения переводу с листа как самостоятельному виду перевода. Однако для дальнейшего совершенствования у студентов есть еще три семестра в рамках специалитета при средней скорости перевода с немецкого на русский язык в стрессовой обстановке (проба 2.9) 5,2 п. зн./с, или 51 слово в минуту (таблица 3). Скорость перевода в данном случае высчитывалась и в п. зн./с, и в словах в минуту на одном и том же материале с целью сопоставления измерений.

Вторым немаловажным фактором, оказывающим влияние на численное значение скорости перевода, является методика ее расчета. С нашей точки зрения, наиболее точным является измерение скорости в п. зн./с, поскольку объем текста на рынке переводческих услуг также измеряется в п. зн., а не в словах. Кроме того,

² Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: Р. Валент, 2011. 408 с.

Таблица 3. Сопоставление метрик скорости перевода с немецкого языка на русский

Студент	Скорость перевода с немецкого языка на русский, п. зн./с	Скорость перевода, слов в минуту
1	4,5	41
2	5,8	51
3	5,8	48
4	6,7	60
5	8,8	67
6	5,9	48
7	5,1	65
8	6,5	58
9	4,8	39
10	4,5	39
Средняя скорость	5,2	51

общеизвестно, что средняя длина слов в оригинальном и переводном тексте может существенно различаться.

Третьим фактором, влияющим на качество перевода с листа, является языковая пара. Как уже ясно из вышесказанного, на подсчет скорости перевода будет влиять язык перевода: с одной стороны, учитывается средняя длина слова, с другой стороны, на начальном этапе весомым усложнением для студентов является перевод с родного (русского) языка на иностранный. В большинстве изученных экспериментальных исследований речь шла о работе с английским языком. Однако предпринимались контрастные исследования, в результате которых оказалось, что качество перевода помимо прочих отчасти неуставленных факторов в значительной степени зависело от языковой пары, в которой осуществляется перевод [17; 18]. В нашем исследовании скорость перевода в течение одного года обучения возросла при улучшении качества перевода. Удалось добиться стойкого отсутствия случаев несоответствия перевода нормам языка и существенного снижения случаев частичного соответствия до одного, в исключительном случае двух в текстах объемом около 1000 п. зн. При этом разрыв показателей при переводе с родного языка и на родной язык в исследуемый период сохранился.

Исследование показало, что на скорость перевода влияет психологический фактор: в частности, стресс на экзамене привел к ее снижению (у 6 студентов из 10) и только в исключительных случаях (у 2 студентов) – к повышению. Лишь у 1 студентки скорость перевода осталась неизменной по сравнению с предыдущим показателем. Существует мнение, что восприятие стресса исключительно субъективно. Экспериментальные исследования деятельности студентов-синхронистов не выявили отрицательной корреляции между уровнем

тревожности и качеством перевода у студентов [19]. Тем не менее, согласно нашим наблюдениям, на начальном этапе обучения у студентов специалитета в стрессовой ситуации скорость перевода снизилась.

Наблюдаемые колебания скорости перевода студентов при каждой пробе мы склонны объяснить их индивидуальными когнитивными реакциями и прежде всего скоростью чтения. О профессиональном переводе с листа, по нашему мнению, можно говорить, если скорость перевода максимально приближается к средней скорости чтения на данном языке, хотя в метрике индивидуальной скорости чтения также наблюдаются значительные колебания.

Скорость перевода очевидно соотносится со скоростью чтения, что продемонстрировало исследование: при сопоставлении средней скорости чтения на родном (17 п. зн./с) и иностранном языке (13,3 п. зн./с) и средней скорости перевода с родного языка (5,3 п. зн./с) и на родной (6,3 п. зн./с) числовые значения коэффициентов оказались очень близки: 1,3 и 1,2. Следует отметить, что все студенты – участники исследования справились на экзамене с переводом с листа с немецкого языка на русский на «хорошо» и «отлично», продемонстрировав достаточную степень профессиональной компетенции перевода с листа (на родной язык) согласно разработанному в Южном федеральном университете федеральным оценочным средствам 4-го курса 7-го семестра. На данном этапе обучения скорость перевода с иностранного на русский отстает от скорости чтения в 2,1 раза, с русского на иностранный – в 3,2 раза. Думается, это достаточно хороший промежуточный результат. Впереди еще три семестра. Но вопрос о том, сколько времени требуется на приближение скорости перевода к скорости чтения и достигим ли этот показатель в рамках специалитета, остается открытым.

Еще одним фактором, влияющим на качество перевода с листа, мы считаем плотность текста оригинала, насыщенность аббревиатурами, терминологией и/или реалиями. Невозможность справиться с их переводом приводит к непокрываемости, с чем мы встречались в ходе исследования, но не влияет сколько-нибудь значимо на скорость перевода. Вместе с тем случаи непокрываемости в переводе с листа являются существенным недостатком, устранить который можно только с помощью специального тренинга вокабуляра. А исследование этого феномена и разработка соответствующего дидактического измерения является перспективной научной задачей.

Поскольку критерии оценки переводческих ошибок неоднократно описывались и приводилась их подробная классификация, нами была использована лаконичная и удобная для практического применения шкала соответствия перевода нормам языка «полностью соответствует» – «частично соответствует» – «не соответствует»³.

Анализ взаимосвязи использованной оценочной шкалы и скорости перевода в динамике показал следующую тенденцию: при скорости перевода ниже 4,2 п. зн./с несоответствия языковой норме носят массовый характер. Далее, по мере тренинга процедурных навыков перевода, количественное измерение (скорость перевода) достигает некоторого плато, в то время как качество перевода улучшается. Случаи несоответствия языковой норме снижаются, появляются частичные соответствия языковой норме. Затем скорость перевода начинает постепенно возрастать, а качественные показатели достигают некоторого плато и постепенно улучшаются. В завершение исследования ошибки несоответствия удалось преодолеть (1–2 ошибки на пробе 2.9 на всех экзаменуемых), ошибки частичного соответствия были единичными. Замедление темпа перевода объясняется интенсивной внутренней когнитивной деятельностью. Он ускоряется по мере формирования процедурного блока навыка перевода с листа.

Одним из релевантных процедурных навыков перевода с листа, как показало наше исследование, является специфическая, продиктованная нормативным порядком слов для каждого из языков (немецкого и русского) тактика считывания речевого события (*eyetracking*), как правило, но не всегда заключенного в сказуемом. Описанию *eyetracking* как фокусировки внимания было посвящено множество исследований, направленных на изучение когнитивных процессов (трудностей) при переводе [20; 21]. Поскольку в цели нашего исследования не входило специфическое отслеживание направления взгляда, а этот фактор был выявлен при обсуждении процесса перевода со студентами, мы лишь отмечаем выявленный и апробированный узкоспецифический процедурный порядок фокусировки взгляда на подлежащем и сказуемом с учетом позиционно-синтаксических норм языка.

Важным этапом постпереводческого анализа, примененного в нашем исследовании, мы считаем обсуждение когнитивных трудностей и последовательности их возникновения в процессе перевода с листа. По нашему

мнению, этот этап отчасти сопоставим с методом *think-aloud protocol*, поскольку озвучивание ментальной деятельности происходит не во время перевода, а после него и осуществляется абсолютно осознанно и регулярно.

В заключение отметим, мы предполагаем, что результаты данного исследования могут воспроизводиться при условии соблюдения семи вышеописанных факторов.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

По результатам количественного и качественного анализа перевода с листа в динамике обнаружена связь между скоростью перевода и его качеством на начальном, промежуточном и завершающем этапах исследования. На начальном этапе при скорости перевода менее 4,2 п. зн./с несоответствия языковой норме превосходят соответствия. На промежуточном этапе наблюдения по мере усиления когнитивного контроля скорость перевода замедляет свой рост, в то время как качество перевода улучшается. В завершение исследования ошибки несоответствия удалось преодолеть, средняя скорость перевода с листа с иностранного языка на русский составила 6,3 п. зн./с в привычной обстановке и 5,2 п. зн./с в стрессогенной ситуации. Средняя скорость перевода с русского на иностранный язык достигла к завершению исследования 5,3 п. зн./с. Исследование продемонстрировало, что количественные и качественные характеристики перевода с листа совершенствуются только попеременно.

Установлен минимальный диагностирующий показатель скорости перевода на начальном этапе (4,2–4,3 п. зн./с) как при переводе на иностранный язык, так и при переводе с иностранного языка, позволяющий сделать вывод о готовности студента к интенсивному тренингу перевода с листа.

Показано, что скорость и качество перевода в ходе исследования росли неравномерно. Качественное кодирование и декодирование переводимой информации свидетельствует об умении переводить с листа, а высокая скорость – о сформированном навыке. Согласно данным качественного анализа переводческих ошибок, маркером положительной динамики можно считать отсутствие несоответствий и единичные частичные соответствия языковым нормам в переводе.

Сопоставительный анализ количественных метрик показал, что разрыв между скоростью чтения и скоростью перевода, а также между скоростью перевода с иностранного языка и на иностранный сохраняются на начальном этапе обучения переводу с листа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабаян В.Н., Богданова О.Ю. Обучение переводу с листа как самостоятельному виду деятельности в сфере профессиональной коммуникации // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4. С. 42–49. DOI: [10.20323/1813-145X-2021-4-121-42-49](https://doi.org/10.20323/1813-145X-2021-4-121-42-49).
2. Биктимиров А.Р., Груздев Д.Ю. Перевод с листа как альтернативный способ выполнения письменного перевода // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2022. № 1. С. 7–26. EDN: [LPWORH](https://www.edn.ru/LPWORH).

³ Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.

3. Viljanmaa A. Vom-Blatt-Übersetzen aus studentischer Perspektive – Erfahrungen eines VBÜ/VBD-Kurses // Languages in Motion, Sprachen in Bewegung. VAKKI-symposiumi XXXII 11.12.2.2012. Vaasa: VAKKI Publications 1, 2012. P. 346–357.
4. Agrifoglio M. Sight translation and interpreting: A comparative analysis of constraints and failures // Interpreting, 2004. Vol. 6. № 1. P. 43–67. DOI: [10.1075/intp.6.1.05agr](https://doi.org/10.1075/intp.6.1.05agr).
5. Fang J., Zhang X. Pause in Sight Translation: A Longitudinal Study Focusing on Training Effect // Diverse Voices in Chinese Translation and Interpreting. Singapore: Springer, 2021. P. 157–189. DOI: [10.1007/978-981-33-4283-5_7](https://doi.org/10.1007/978-981-33-4283-5_7).
6. Рецкер Я.И. О переводческом эксперименте // Тетради переводчика: научно-теоретический сборник. Вып. 11. М.: Международные отношения, 1974. С. 31–40.
7. Волкова Т.А. Переводческий эксперимент и развитие экспериментального переводоведения в российской науке о переводе // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2018. Т. 17. № 4. С. 102–116. DOI: [10.15688/jvolsu2.2018.4.9](https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.4.9).
8. Gerver D. A psychological approach to simultaneous interpretation // Meta. Journal des traducteurs. Translators' Journal. 1975. Vol. 20. № 2. P. 119–128. DOI: [10.7202/002885AR](https://doi.org/10.7202/002885AR).
9. Pio S. The relation between ST delivery rate and quality in simultaneous interpretation // The Interpreters' Newsletter. 2003. № 12. P. 69–99.
10. Тетерлева Е.В., Попова Ю.К. Типы переводческих ошибок // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов. Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 2009. С. 64–71.
11. Волкова Т.А., Коврова А.С. Качество устного последовательного перевода и параметры исходного текста: экспериментальное исследование и дидактический аспект // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 3. С. 139–149. DOI: [10.15593/2224-9389/2021.3.12](https://doi.org/10.15593/2224-9389/2021.3.12).
12. Минченков А.Г. Критерии оценки качества перевода и типы переводческих ошибок // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2008. № 2-2. С. 166–174. EDN: [JRGTHV](https://www.edn.ru/jrgthv).
13. Сулейманова О.А., Водяницкая А.А. Методология исследования процесса перевода: когнитивная основа переводческой эвристики // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2018. Т. 15. № 1. С. 37–42. EDN: [YWIXSN](https://www.edn.ru/ywixsn).
14. Moser-Mercer B. Sight translation and human information processing // Basic Issues in Translation Studies. Proceedings of the Fifth International Conference. Kent Forum on Translation Studies. Ohio: Institute of Applied Linguistics, 1995. P. 159–166.
15. Salevsky H. Probleme des Simultandolmetschens. Eine Studie zur Handlungsspezifität. Band 154. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR, 1986. 98 p.
16. Boginskaya O. Sight translation and its status in training of interpreters and translators // Indonesian Journal of Applied Linguistics. 2018. Vol. 7. № 3. P. 695–704. DOI: [10.17509/ijal.v7i3.9820](https://doi.org/10.17509/ijal.v7i3.9820).
17. Leipnitz L., Pickbrenner M.B. Das Betrachten des Übersetzungsprozesses: primäre Ergebnisse einer Fallstudie in Leipzig // Pandaemonium Germanicum. 2020. Vol. 23. № 40. P. 140–165. DOI: [10.11606/1982-88372340140](https://doi.org/10.11606/1982-88372340140).
18. Gile D. The Effort Models of Interpreting as a Didactic Construct // Advances in Cognitive Translation Studies. Singapore: Springer, 2021. P. 139–160. DOI: [10.1007/978-981-16-2070-6_7](https://doi.org/10.1007/978-981-16-2070-6_7).
19. Кони́на А.А., Черниговская Т.В. Синхронный перевод как экстремальный вид когнитивных процессов (обзор экспериментальных исследований) // Вопросы психолингвистики. 2018. № 38. С. 178–203. EDN: [SNDRAR](https://www.edn.ru/sndrar).
20. Ma X., Li D. A cognitive investigation of 'chunking' and 'reordering' for coping with word-order asymmetry in English-to-Chinese sight translation: Evidence from an eye-tracking study // Interpreting. 2021. Vol. 23. № 2. P. 192–221. DOI: [10.1075/intp.00057.ma](https://doi.org/10.1075/intp.00057.ma).
21. Płużyczka M. Tracking mental processes in sight translation. Neurobiological determinants of selected eye-tracking parameters // Translation, Cognition & Behavior. 2020. Vol. 3. № 2. P. 209–232. DOI: [10.1075/tcb.00041.plu](https://doi.org/10.1075/tcb.00041.plu).

REFERENCES

1. Babayan V.N., Bogdanova O.Yu. On teaching sight translation as a specific type of professional activity in professional communication sphere. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2021, no. 4, pp. 42–49. DOI: [10.20323/1813-145X-2021-4-121-42-49](https://doi.org/10.20323/1813-145X-2021-4-121-42-49).
2. Biktimirov A.R., Gruzdev D.Yu. Written translation via sight translation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda*, 2022, no. 1, pp. 7–26. EDN: [LPWRH](https://www.edn.ru/lpwrh).
3. Viljanmaa A. Vom-Blatt-Übersetzen aus studentischer Perspektive – Erfahrungen eines VBÜ/VBD-Kurses. *Languages in Motion, Sprachen in Bewegung. VAKKI-symposiumi XXXII 11.12.2.2012*. Vaasa, VAKKI Publications 1, 2012, pp. 346–357.
4. Agrifoglio M. Sight translation and interpreting: A comparative analysis of constraints and failures. *Interpreting*, 2004, vol. 6, no. 1, pp. 43–67. DOI: [10.1075/intp.6.1.05agr](https://doi.org/10.1075/intp.6.1.05agr).
5. Fang J., Zhang X. Pause in Sight Translation: A Longitudinal Study Focusing on Training Effect. *Diverse Voices in Chinese Translation and Interpreting*. Singapore, Springer Publ., 2021, pp. 157–189. DOI: [10.1007/978-981-33-4283-5_7](https://doi.org/10.1007/978-981-33-4283-5_7).
6. Retsker Ya.I. On the translation experiment. *Tetradī perevodchika: nauchno-teoreticheskiy sbornik*. Moscow, Mezhdunarodnye otnosheniya Publ., 1974. Vyp. 11, pp. 31–40.
7. Volkova T.A. Translation experiment and the development of empirical translation research in Russian translation studies. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie*, 2018,

- vol. 17, no. 4, pp. 102–116. DOI: [10.15688/jvolsu2.2018.4.9](https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.4.9).
8. Gerver D. A psychological approach to simultaneous interpretation. *Meta. Journal des traducteurs. Translators' Journal*, 1975, vol. 20, no. 2, pp. 119–128. DOI: [10.7202/002885AR](https://doi.org/10.7202/002885AR).
 9. Pio S. The relation between ST delivery rate and quality in simultaneous interpretation. *The Interpreters' Newsletter*, 2003, no. 12, pp. 69–99.
 10. Teterleva E.V., Popova Yu.K. Types of Translation Errors. *Problemy romano-germanskoy filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: sbornik nauchnykh trudov*. Perm, Permskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet Publ., 2009, pp. 64–71.
 11. Volkova T.A., Kovrova A.S. Consecutive interpreting quality and source text parameters: an experimental study and implications for interpreter training. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki*, 2021, no. 3, pp. 139–149. DOI: [10.15593/2224-9389/2021.3.12](https://doi.org/10.15593/2224-9389/2021.3.12).
 12. Minchenkov A.G. Criteria for translation quality assessment and types of translator's errors. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika*, 2008, no. 2-2, pp. 166–174. EDN: [JRGTHV](https://www.edn.ru/10.1007/978-981-16-2070-6_7).
 13. Suleymanova O.A., Vodyanitskaya A.A. Research methodology of translation process: cognitive basis of translation heuristics. *Sotsialnye i gumanitarnye nauki na Dalnem Vostoke*, 2018, vol. 15, no. 1, pp. 37–42. EDN: [YWIXSN](https://www.edn.ru/10.1075/intp.00057.ma).
 14. Moser-Mercer B. Sight translation and human information processing. *Basic Issues in Translation Studies. Proceedings of the Fifth International Conference. Kent Forum on Translation Studies*. Ohio, Institute of Applied Linguistics Publ., 1995, pp. 159–166.
 15. Salevsky H. *Probleme des Simultandolmetschens. Eine Studie zur Handlungsspezifik*. Berlin, Akademie der Wissenschaften der DDR Publ., 1986. Band 154, 98 p.
 16. Boginskaya O. Sight translation and its status in training of interpreters and translators. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2018, vol. 7, no. 3, pp. 695–704. DOI: [10.17509/ijal.v7i3.9820](https://doi.org/10.17509/ijal.v7i3.9820).
 17. Leipnitz L., Pickbrenner M.B. Das Betrachten des Übersetzungsprozesses: primäre Ergebnisse einer Fallstudie in Leipzig. *Pandaemonium Germanicum*, 2020, vol. 23, no. 40, pp. 140–165. DOI: [10.11606/1982-88372340140](https://doi.org/10.11606/1982-88372340140).
 18. Gile D. The Effort Models of Interpreting as a Didactic Construct. *Advances in Cognitive Translation Studies*. Singapore, Springer Publ., 2021, pp. 139–160. DOI: [10.1007/978-981-16-2070-6_7](https://doi.org/10.1007/978-981-16-2070-6_7).
 19. Konina A.A., Chernigovskaya T.V. Simultaneous interpreting as an extreme cognitive activity (experimental studies review). *Voprosy psikholingvistiki*, 2018, no. 38, pp. 178–203. EDN: [SNDRAR](https://www.edn.ru/10.1075/intp.00057.ma).
 20. Ma X., Li D. A cognitive investigation of 'chunking' and 'reordering' for coping with word-order asymmetry in English-to-Chinese sight translation: Evidence from an eye-tracking study. *Interpreting*, 2021, vol. 23, no. 2, pp. 192–221. DOI: [10.1075/intp.00057.ma](https://doi.org/10.1075/intp.00057.ma).
 21. Płużyczka M. Tracking mental processes in sight translation. Neurobiological determinants of selected eyetracking parameters. *Translation, Cognition & Behavior*, 2020, vol. 3, no. 2, pp. 209–232. DOI: [10.1075/tcb.00041.plu](https://doi.org/10.1075/tcb.00041.plu).

Special aspects of formation of sight translation skills

© 2023

Angelika S. Butusova, PhD (Philology), Associate Professor,
Assistant Professor of Chair of German Philology

of the Institute of Philology, Journalism, and Intercultural Communication

Southern Federal University, Rostov-on-Don (Russia)

E-mail: asbutusova@sfedu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7665-1924>

Abstract: Teaching sight translation is an integral part of translators' professional training, and it requires applying didactic measurements that increase students' motivation. The topic of didactic measurements in teaching sight translation is insufficiently developed in the contemporary international and domestic translation didactics and needs to be clarified. This paper aims to describe the didactic quantitative and qualitative measurements obtained and substantiated through applied theoretical and empirical research methods. The translation speed and evaluation of translation quality according to the scale of compliance with the norms of the target language are proposed as sight translation didactic measurements, which were identified and substantiated in the didactic experiment. The experiment involved 10 students in their fourth year of studying translation and interpretation at the Southern Federal University during the sixth and seventh semesters. The research describes relevant variables and results of the didactic experiment in sight translation training at the initial stage (4.2–4.3 printed characters per second). Translation speed was measured for translation from and into the foreign language in routine and stressful environments. Translation errors were analyzed, classified, and counted. The procedural difficulties of sight translation were observed and discussed with the students. Qualitative and quantitative measurements and their correlation in dynamics were compared. Diagnostic and boundary measurements of sight translation speed for the first year of translation training are proposed. Common and individual factors influencing the process of translation from the worksheets at the initial stage are found in the research; they include translation from or into the native language, the level of education, the speed of translation, the language pair, the stressful environment, the speed of reading, the density of the text, and the number of translation errors. It is proved that the speed and quality of translation in the course of

the research grew unevenly, the speed of translation from a foreign language into Russian and the other way depends on the speed of reading in both languages.

Keywords: interpreting; sight translation; translation speed; translation errors; translation quality; qualitative measurement; translation quality factors.

For citation: Butusova A.S. Special aspects of formation of sight translation skills. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 1, pp. 19–30. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-1-19-30.

Сопоставительный анализ требований к владению фонетической стороной звучащей речи в отечественных и международных экзаменах по английскому языку

© 2023

Пономарева Юлия Алексеевна^{*1}, аспирант,
преподаватель кафедры европейских языков и методики преподавания
*Гусева Людмила Владимировна*², кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой иноязычной профессиональной коммуникации

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Нижний Новгород (Россия)

*E-mail: ingaliptcool@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3293-8805>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8605-4418>

Аннотация: С каждым годом количество выпускников российских средних школ, сдающих итоговые экзамены по английскому языку, неизменно растет. Изменения в документах CEFR, регламентирующих и описывающих уровни владения иностранным языком, повлекли за собой необходимость переосмысления традиционных взглядов на стандарты произношения и оценку устной части международных экзаменов по английскому языку. Статья посвящена проблеме оценки уровня владения фонетической стороной речи. Авторами был проведен сравнительно-сопоставительный анализ критериев оценки уровня владения фонологической компетенцией в различных языковых экзаменах. Отечественные и международные экзамены по английскому языку предъявляют различные требования к фонологической компетенции экзаменуемых. Предложены изменения в кодификаторы, спецификации и критерии оценивания устной части ЕГЭ по английскому языку в соответствии с мировой тенденцией на понятность речи вместо наиболее приближенного к звучанию носителя языка акцента. С введением изменений становится актуальной разработка оптимальной стратегии подготовки к различным языковым экзаменам. В исследовании сформулированы положения, на которые могут ориентироваться выпускники, сдающие ЕГЭ по английскому языку. Обучающимся рекомендуется ориентироваться на понятность речи, придерживаться соответствующего коммуникативной задаче ритмико-интонационного оформления высказывания. Важную роль играют интенсивность речи и четкость артикуляции, демонстрация готовности и желания вступить в коммуникацию. Обучающимся не рекомендуется артикулировать звуки наиболее приближенно к звучанию носителей языка.

Ключевые слова: фонетическая сторона речи; подготовка к международным экзаменам по английскому языку; подготовка к языковым экзаменам; оценивание произношения; нормы произношения; обучение произношению.

Для цитирования: Пономарева Ю.А., Гусева Л.В. Сопоставительный анализ требований к владению фонетической стороной звучащей речи в отечественных и международных экзаменах по английскому языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 1. С. 31–38. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-1-31-38.

ВВЕДЕНИЕ

С каждым годом количество выпускников средних школ, выбирающих дисциплину «Иностранный язык» как итоговый государственный экзамен, неизменно растет. Лидером среди изучаемых и тестируемых языков является английский. Несмотря на обстановку в мире в данный момент, английский язык не становится менее востребованным. Английский язык является основным иностранным языком во многих вузах страны. Это объясняется его статусом официально признанного средства международного общения и официального языка ряда государств, что, в свою очередь, обуславливает рост интереса к его изучению и последующей сдаче международных экзаменов, подтверждающих уровень владения языком.

Несмотря на приостановку в данный момент деятельности международных экзаменационных центров на территории Российской Федерации, представители IELTS совместно с Cambridge Assessment выражают

надежду на возобновление проведения языковых экзаменов на территории РФ. Стоит отметить возможность сдать международный экзамен на знание английского языка (например, TOEFL iBT, Duolingo English Test) онлайн. На территории РФ по-прежнему действуют центры сдачи международного экзамена Pearson Test of English (PTE). Международный сертификат дает конкурентное преимущество на рынке труда, высоко оценивается как российскими, так и зарубежными работодателями. Однако требования и структура международных испытаний значительно отличаются от российских экзаменов.

По окончании средней школы инструментом, определяющим уровень владения иностранным языком среди выпускников, является единый государственный экзамен (далее – ЕГЭ). Средние специальные и высшие учебные заведения сами устанавливают допустимый уровень владения иностранным языком в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (далее –

ФГОС ООО) и среднего общего образования (далее – ФГОС СОО) в зависимости от направления подготовки. Программы итоговых испытаний и фонды оценочных средств разрабатываются и принимаются вузом и, соответственно, могут отличаться друг от друга. Главной целью среднего и высшего профессионального образования является подготовка конкурентоспособного, компетентного специалиста, способного эффективно реализовываться в современном профессиональном производстве, частью которого является в том числе иноязычное общение. Часто несоответствие между выпускными требованиями к владению английским языком в учебных заведениях и объективной потребностью в профессиональной деятельности влечет за собой желание специалистов сдавать международный экзамен. В связи с возросшей популярностью международных экзаменов как у сдающих языковые экзамены, так и у преподавателей английского языка возникает необходимость в анализе критериев оценки уровня владения фонологической компетенцией в различных языковых экзаменах.

Основополагающим документом, регулирующим процедуру оценивания сдающих международные языковые экзамены, является Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) – система описания и оценки уровней владения иностранным языком, используемая в Европейском союзе¹. Стоит отметить существенные изменения в CEFR, направленные на повышение эффективности оценки уровня владения иностранным языком в связи с его распространением и глобализацией. В 2017 году Отделом образовательной политики Совета Европы был выпущен Companion Volume with New Descriptors² (далее – сопутствующий том CEFR), базирующийся на исследованиях, выполненных в рамках Программы языковой политики (Language Policy Programme) Совета Европы в период с 2014 по 2016 год. Сопутствующий том CEFR представляет собой четкую концептуализацию фонетико-фонологической компетенции, адаптированную для преподавателей языка. Настоящая работа по фонологической шкале CEFR предлагает конкретные дескрипторы, описывающие фонологические компетенции каждого уровня владения языком (A1–C2), для поддержки преподавателей и обучающихся в процессе приобретения надлежащего произношения на целевом языке (target language)³.

Выходом в 2016 году переработанного издания CEFR отмечает необходимость переоценки критериев и норм стандартного произношения, учитывая движе-

ние к «интернациональному» варианту английского языка (global Englishes)⁴. Автор [1] один из первых отметил необходимость переосмысления английского языка как лингва франка. По его мнению, наибольшее внимание должно уделяться достижению обучающимися с помощью английского языка цели коммуникации, а не тому, насколько хорошо они могут имитировать носителей языка. В приоритете должно быть умение вести переговоры и конструктивное сотрудничество в процессе коммуникации, а не подражание носителем языка. Следовательно, в преподавании возникает необходимость переосмысления английского языка как языка международного общения [1] и, как следствие, понятия нормы английского языка, включая норму произношения.

Лингвистический энциклопедический словарь под термином «лингва франка» подразумевает функциональный тип языка, используемый в качестве средства общения между носителями разных языков в ограниченных сферах социальных контактов⁵. Овладение фонологической компетенцией английского языка, функционирующего как лингва франка, подразумевает толерантность участников межкультурного общения к существующим национальным и территориальным разновидностям английского языка [2; 3].

Использование английского языка в качестве лингва франка предъявляет новые требования к фонетической стороне речи и особенностям произношения. В условиях межкультурной коммуникации под воздействием фонетической интерференции возникают различные аллофоны определенной фонемы, отличные от нормы произношения. Так, экспериментально было доказано, что различия в качественных характеристиках аллофонов определенной фонемы являются следствием ранее изученных языков. С помощью программы Praat была измерена длительность и частота носового [M] (в системе транскрипции обозначается как [ŋ]) в английском языке. Длительность звука отличалась в зависимости от ранее изученного языка [4]. Определенная краткость и долгота тех или иных звуков является характеристикой нормы языка. Представляется невозможным уподобление качественных характеристик произносимых звуков норме языка в условиях межъязыковой интерференции.

Несмотря на предъявление высоких требований к фонологической компетенции в ЕГЭ, среди российских выпускников отмечается достаточно низкий уровень владения фонологической компетенцией на пороге школы и вуза [5]. Отчасти это может быть объяснено ориентацией ЕГЭ на произношение носителя языка как на норму произношения.

В 2017 году⁶ были внесены изменения в нормы произношения, принятые CEFR⁷. Зарубежные авторы говорят о существовании несоответствия между исследовательскими и педагогическими интересами в области обучения произношению. Фокусирование внимания на ак-

¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2020. 278 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

² Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. Provisional Edition. 2017. 230 p. URL: http://www.dilbilimi.net/ab_CEFR-Companion-Volume-with-%20New-Descriptors_ProvEdition-Sept2017.pdf.

³ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Phonological Scale Revision Process Report. 2016. 44 p. URL: <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>.

⁴ См. 3.

⁵ Ярцева В.Н., Виноградов В.А., Сазонова И.К. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 682 с.

⁶ См. 2.

⁷ Jenkins J. Global English and the teaching of pronunciation. 2002. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/global-english-teaching-pronunciation>.

центе и точности произношения, а не на его разборчивости, пагубно влияет на работу над фонетической стороной речи. Определение центральной цели в обучении произношению, связанной с постановкой произношения, максимально приближенного к носителю языка, неизбежно приводит к следующему выводу: не стоит обучать эталонному произношению, поскольку достижение этой цели представляется маловероятным [6].

Даже опытные докладчики могут подвергнуться несправедливому обвинению в некомпетентности во время выступления на английском языке из-за несоответствия уровня их функционального мастерства уровню фонологической компетентности. Обилие в речи распространенных произносительных ошибок может создать впечатление, что говорящий плохо владеет иностранным языком, даже если он объективно владеет им на достаточно высоком уровне. Данная ситуация подчеркивает необходимость отойти от стандартов, устанавливающих нормы произношения, соответствующие произношению носителей языка, к формированию разборчивого произношения с акцентом [7]. Фонетическая разборчивость с точки зрения продуктивных устных речевых навыков не подразумевает стремление со стороны обучающихся к звучанию, приближенному к выбранной модели носителя. Навязывание акцента может рассматриваться как нарушение границ личности [8].

Несмотря на изменение международных рекомендаций по формированию фонетических навыков, в ряде экспериментов были получены результаты, указывающие на желание студентов российских языковых вузов звучать как идеализированный носитель языка [2]. Британский акцент занимает позицию образца надлежащего произношения [9], повышенное внимание уделяется понятию «надлежащего» произношения студентов языковых вузов и учителей английского языка [5; 10; 11]. В то же время среди зарубежных исследователей английский язык рассматривается как лингва франка [12; 13], что ставит под сомнение ориентацию на стандартное произношение и подразумеваемое под этим наличие определенного иностранного акцента. Некоторые ученые критикуют понятие «нормы произношения» в зарубежных системах тестирования на знание английского языка (IELTS, TOEFL) [14]. Англоязычные методисты поднимают важнейший вопрос о влиянии глобализации на преподавание английского языка, заявляя о значимости интернациональных вариантов английского языка (Global Englishes) и необходимости пересмотра стандартов языковой компетенции преподавателей английского языка [15]. Некоторые специалисты отмечают, что изменения в теоретических концепциях и лингвометодических традициях прослеживались с конца XIX до начала XXI века [16], что, возможно, также послужило предпосылкой изменений CEFR.

Несмотря на значительное количество работ, посвященных формированию фонетических навыков у обучающихся в условиях российской общеобразовательной школы, вопрос формирования фонологической компетенции в соответствии с требованиями образовательных стандартов нуждается в дальнейшем исследовании. Некоторые авторы рассматривали особенности формирования фонетической стороны речи с учетом новых тенденций как в зарубежной, так и в отечествен-

ной методике обучения иностранным языкам⁸. В отдельных работах предпринимались попытки описания изменений, внесенных в CEFR и касающихся формирования фонологической компетенции обучающихся [17; 18].

Мы поставили задачу не только описать внесенные в CEFR изменения, но и сопоставить зарубежную шкалу оценки уровня владения фонологической компетенцией с отечественной. Мы считаем целесообразным проведение сравнительно-сопоставительного анализа критериев оценки владения фонетической стороной речи как в отечественных, так и в международных экзаменах с целью выведения системы требований, которые удовлетворяли бы шкале оценивания владения фонетической стороной речи в отечественных и международных экзаменах и служили бы ориентирами в процессе формирования фонетических навыков.

Научная новизна исследования состоит в сопоставительном анализе требований к фонетической стороне звучащей речи в рамках ЕГЭ и международных языковых экзаменов Key English Test (KET) и Preliminary English Test (PET). Полученные результаты представляют собой выведенные положения с учетом критериев оценки фонологической компетенции как в отечественных, так и в международных языковых экзаменах, на которые могут опираться выпускники, сдающие ЕГЭ по английскому языку.

Цель исследования – сравнительно-сопоставительный анализ критериев оценки владения фонетической стороной речи английского языка в рамках единого государственного экзамена (ЕГЭ) и международных языковых экзаменов Key English Test (KET) и Preliminary English Test (PET).

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проходило в пять этапов.

На I этапе были проанализированы описания фонологических компетенций для каждого уровня владения иностранным языком, описанные в сопутствующем томе CEFR (Companion Volume CEFR 2020), а также рекомендации для преподавателей иностранного языка при подготовке обучающихся к языковым экзаменам Key English Test и Preliminary English Test.

На II этапе был проведен анализ нормативно-правовых документов, регулирующих процедуру оценивания результатов языковых экзаменов, а именно ФГОС ООО и ФГОС СОО, методических рекомендаций Федерального института педагогических измерений (ФИПИ), рамочных компетенций (Companion Volume CEFR 2020).

Были проанализированы следующие критерии оценивания фонологической компетенции:

- разборчивость звучащей речи (intelligibility);
- понятность звучащей речи (comprehensibility). Согласно сопутствующему тому CEFR под данным термином подразумевается степень прилагаемых усилий со стороны собеседника, чтобы понять сообщение говорящего;

⁸ Шамов А.Н., Гусева Л.В. *Методика обучения фонетической стороне речи. Н. Новгород: Мининский университет, 2020. 122 с.*

- наличие иностранного акцента (accentedness, deviation from a “norm”);
- правильность звучащей речи (accuracy);
- артикуляция звуков (articulation);
- чистота артикуляции звуков (clarity);
- мелодика звучащей речи: ударение, фразовое ударение, ритмико-интонационное оформление высказывания (prosody, including intonation, rhythm and stress).

На III этапе были рассмотрены и проанализированы требования к владению произносительной стороной речи, описанные в сопроводительных документах к испытаниям по иностранному языку в рамках государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ), а именно кодификаторы, спецификации и критерии оценивания устной части экзамена.

На IV этапе был проведен сопоставительный анализ отечественной и зарубежной шкал оценивания уровня сформированности фонетических навыков.

На V этапе были сформулированы положения, отвечающие критериям как отечественных, так и зарубежных экзаменов на знание английского языка, предъявляемым к владению фонетической стороной речи.

Основным методом стал метод сравнения, так как целью исследования является сопоставление отечественной шкалы оценки уровня владения фонетической стороной иноязычной речи с международной. Нами были выделены как общие, так и различные пункты вышеупомянутых шкал оценивания. Они легли в основу системы положений, отражающих требования к фонетической стороне звучащей речи, и отвечающих критериям отечественных и зарубежных экзаменов на знание иностранного языка.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Фонологические компетенции уровней A2 и B1

Рассмотрим положения по оценке произносительной стороны речи на примере экзаменов для школьников «Базовый уровень владения английским языком» (KET), подтверждающий владение языком на уровне A2, и «Практический английский язык для повседневного использования» (PET), подтверждающий знание языка на уровне B1 в соответствии с CEFR. Несмотря на использование экзаменаторами более подробной версии фонологической оценочной шкалы, оценка владения фонетической стороной речи обучающегося ставится на основании понятности его произношения для слушателя. Так, чтобы сдать международный кембриджский экзамен на уровень A2, обучающийся должен обладать произношением «наиболее понятным, несмотря на ограниченный контроль над особенностями произнесения (phonological features)»⁹.

При оценивании обучающегося, который сдает международный экзамен, подтверждающий владение языком на уровне B1 (PET), требования к произношению слегка усложняются, но в целом они остаются прежними: обучающийся должен продемонстрировать произносительные навыки, включающие «понятность произ-

ношения, некоторый контроль над особенностями произнесения на уровне как звука, так и слова»¹⁰.

В соответствии со шкалой критериев оценки устной части экзаменов КЕТ и РЕТ основным требованием при оценивании выступления обучающегося во время устной части экзамена является активное участие в коммуникации, проявленное желание взаимодействовать с партнером, демонстрируя произношение, понятное для слушателя, но ничего не говорится о произношении, приближенном к носителю языка.

Анализ ФГОС, документов ФИПИ и CEFR

Мы провели анализ сопутствующего тома CEFR, а также нормативных документов, регулирующих процедуру проведения и оценивания уровня владения английским языком в ОГЭ и ЕГЭ. Среди контролируемых требований к владению фонетической стороной речи в ЕГЭ отмечено владение «слухо-произносительными навыками в рамках лексико-грамматического минимума соответствующего уровня». К ритмико-интонационным навыкам в ЕГЭ предъявляются требования, аналогичные требованиям к слухо-произносительным навыкам обучающегося. И в CEFR, и в ЕГЭ необходимо владение навыками ритмико-интонационного оформления различных типов предложений. В дополнение к вышеперечисленному, требования ЕГЭ устанавливают, что обучающийся должен продемонстрировать «адекватное произношение всех звуков английского языка», «умение четко произносить отдельные фонемы и слова», «произношение звуков английского языка без выраженного акцента»; несколько раз повторяется термин «правильное произношение» без уточнения критериев правильности артикуляции. В то же время в CEFR отмечается необходимость четкой артикуляции и разборчивости произношения. В международных экзаменах отмечается тенденция, касающаяся использования английского языка как лингва франка, и изменяющиеся в связи с этим критерии оценивания произношения.

Требования к фонологической компетенции в рамках ЕГЭ

Подробный анализ критериев выполнения заданий устной части ЕГЭ показал, что для получения максимального балла за устную часть экзамена уровень обучающегося должен соответствовать следующим требованиям, предъявляемым к уровню владения фонологической компетенцией:

- четкость артикуляции: «старайтесь говорить ясно и четко»;
- отсутствие необоснованных пауз;
- отсутствие фонологических ошибок, под которыми понимаются фонетические ошибки, искажающие смысл высказывания;
- отсутствие фонетических погрешностей, затрудняющих понимание;
- соблюдение норм фразового ударения и интонационных контуров высказывания.

⁹ A2 Key: Handbook for Teachers. Cambridge: Cambridge English Language Assessment, 2020. 54 p. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/pl/Images/504505-a2-key-handbook-2020.pdf>.

¹⁰ B1 Preliminary for Schools: Handbook for Teachers for exams from 2020. Cambridge: Cambridge English Language Assessment, 2020. 72 p. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/168143-cambridge-english-preliminary-for-schools-teachers-handbook.pdf>.

Сопоставительный анализ отечественной и зарубежной шкал оценивания фонологической компетенции

Сопоставительный анализ отечественной и зарубежной шкал оценивания уровня сформированности фонетических навыков позволил нам выявить как некоторые сходства, так и различия в предъявляемых требованиях. Так, и в отечественной, и в зарубежной шкалах оценивания фонологической компетенции присутствует критерий четкости артикуляции, неразрывно связанный с разборчивостью звучащей речи. Согласно как отечественным, так и международным критериям оценки фонологической компетенции необходимо ритмико-интонационное оформление высказывания, соответствующее ситуации общения, подчеркивается важность мелодики звучащей речи.

В то же время нами были отмечены существенные различия в требованиях, предъявляемых рассматриваемыми шкалами оценивания. В отечественной шкале оценивания подчеркивается необходимость наличия «адекватного, правильного произношения», отсутствие иностранного акцента. Международная шкала оценивания не предъявляет таких требований к сдающему экзамен, однако отмечается важность готовности говорящего вступить в коммуникацию. Готовность к участию в коммуникации на английском языке характеризуется использованием обучающимся инициативных фраз. Данное требование отсутствует в отечественной шкале оценивания. Основопологающим критерием оценивания фонологической компетенции согласно международной шкале является понятность речи говорящего, минимизация усилий собеседника, направленных на восприятие звучащей речи. Таким образом, несмотря на некоторую схожесть шкал оценивания, различия предъявляемых требований представляются более существенными.

Положения о владении фонетической стороной речи

С целью улучшения стратегии и оптимизации процесса подготовки одновременно к отечественным и зарубежным экзаменам нами был сформулирован ряд положений, отражающих требования к владению фонетической стороной речи. Данные положения удовлетворяют критериям оценки уровня владения фонологической компетенцией как в отечественных (ОГЭ, ЕГЭ), так и в международных (KET, PET) экзаменах на знание иностранного языка. Обучающимся при подготовке к языковым экзаменам рекомендовано ориентироваться на следующие положения:

- понятность (intelligibility) речи и минимизация усилий собеседника, направленных на понимание речи говорящего (comprehensibility), играет ведущую роль, следовательно, важна четкость и разборчивость речи;

- ритмико-интонационное оформление высказывания включает понятие интенсивности речи, коррелирующее на уровне восприятия с громкостью звучащей речи. Оптимальной силой произнесения считается средняя громкость речи, нежелательной является слишком сильная или слишком слабая интенсивность высказывания; исходя из понятности речи как основного критерия оценки уровня владения фонологической компетенцией, необходимо увеличивать интенсивность высказывания, а именно громкость речи, до среднего уровня;

- ритмико-интонационное оформление высказываний должно отвечать цели высказывания и должно быть направлено на решение коммуникативной задачи в конкретной ситуации общения; так, более важные по смыслу части высказывания должны произноситься громче, чем менее важные, чтобы обратить на них внимание слушателя и донести желаемую информацию;

- важна не столько правильная артикуляция конкретных звуков, сколько понятное произнесение языковых единиц (например, слова), не затрудняющее коммуникацию;

- наличие фонетических погрешностей (в речи обучающихся часто встречается произнесение звука [r] в словах “car”, “dark”, произнесение буквосочетания -ing как [ng] вместо [ŋ] в словах “going”, “ring”), не затрудняющих понимание, не является помехой коммуникации, при этом необходимо избегать фонологических ошибок, меняющих смысл слова и, соответственно, затрудняющих понимание звучащей речи (произнесение краткого [i] вместо долгого [i:] в слове “beat” [bi:t], замена звука [θ] на звук [s] при артикуляции слова “think” [19]);

- уподобление произношения варианту произношения носителей языка уступает место адекватному произнесению и артикуляции звуков, слов и предложений. Адекватное произнесение и артикуляция подразумевают под собой понятное для носителей языка (speakers of the target language) произношение;

- одним из важнейших критериев оценивания владения фонетической стороной речи на международных языковых экзаменах является желание вступить в коммуникацию. Необходимо демонстрировать готовность и желание инициировать и поддерживать общение на иностранном языке, используя в речи инициативные фразы, требующие ответа собеседника (“Would you tell me ...?”); от обучающегося ожидаются не только ответы на вопросы собеседника, но и предоставление дополнительной информации (например, использование союза “because”, вводных слов “for example”, “for instance”).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Анализ шкалы оценивания фонологической компетенции, описанной в дескрипторах CEFR, позволил четко проследить тенденцию ориентации на понятность речи, а не на максимально приближенный к звучанию носителя языка акцент. В настоящее время «принцип разборчивости» (intelligibility principle) четко отделен от «принципа соответствия произношению носителя языка» (nativeness principle), а понятность (intelligibility) обычно определяется исследователями как наиболее важный результат обучения произношению, так как именно понятность, а не произношение, максимально приближенное к носителю языка, является наиболее важным фактором для успешного общения на иностранном языке¹¹. Понятность и разборчивость произношения подразумевают не только четкую артикуляцию звуков

¹¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Phonological Scale Revision Process Report. 2016. URL: <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>.

английского языка, но и оптимальный уровень интенсивности высказывания. Среди обучающихся стоит отметить тенденцию в сторону слишком слабой интенсивности речи во время коммуникации на иностранном языке, заставляющую напрягать слух и тем самым создающую дискомфорт для восприятия [20].

Ориентация на «понятность произношения» все больше проявляется в расширении и диверсификации более общего термина произношения, включающего в себя различные его особенности, такие как просодия, акцент, разборчивость, а также соотношения между ними. Данная тенденция выражается в явной необходимости смены парадигмы, когда контекст и потребности учащихся учитываются в большей степени, чем идеализированные модели произношения носителей языка.

В процессе пересмотра фонологической шкалы в обновленные стандарты CEFR было включено понятие «выговора» как естественного явления. Под данным термином подразумевается наличие акцента и отклонение от норм.

Интересным является следующий факт: в обновленном документе CEFR все упоминания носителя языка (native speaker) как модели и нормы оценивания произношения были заменены на «говорящих на целевом языке» (speakers of the target language)¹². Такие изменения свидетельствуют о внесении в концепцию носителя языка как «идеала» существенных поправок и изменений. Само понятие носителя языка делается более размытым в связи с глобализацией английского языка, являющегося не только языком международного общения, но иногда и вторым родным языком для людей во всем мире.

Шкала оценивания фонологической компетенции, опубликованная в 2016 году, а также изменения положений CEFR относительно обучения и оценивания фонетической стороны речи, опубликованные в 2017 году, повлекли за собой изменения в стандартах оценивания произношения при сдаче обучающимися международных экзаменов на знание английского языка.

Анализируя результаты исследования, мы обнаружили, что ни CEFR, ни издательство Кембриджского университета не отмечают в шкале оценивания необходимость наличия «правильного произношения», подразумевающего подражание носителю языка. Идея эталона произношения, приближенного к произношению носителя языка, потеряла свою актуальность, в то время как понятие «нормы произношения» отвергается совсем. При этом стоит отметить неоднократное повторение терминов «адекватное произношение», «правильное произношение» и «норма произношения» в кодификаторе ОГЭ и ЕГЭ без раскрытия их содержания.

На основании анализа обновленной концепции CEFR можно сделать вывод о нарастании в данный момент тенденции сдвига в сторону допустимости аутентичности произношения у студентов, изучающих английский язык как иностранный. Более того, при сдаче международных экзаменов на тот или иной уровень языка одним из ключевых факторов, учитываемых при

оценке результата, является понятность произношения и демонстрируемое желание вступить в коммуникацию, а не владение фонетическими навыками произнесения тех или иных фонетических единиц, подражая носителям языка.

Принимая во внимание вероятность прохождения обучающимися как отечественных, так и зарубежных испытаний, мы видим необходимость в выведении системы критериев оценки владения фонетической стороной речи, совмещающей требования, удовлетворяющие различным типам языковых экзаменов. Мы считаем целесообразным внедрение требований международных языковых экзаменов по английскому языку к фонологической компетенции обучающихся в общеобразовательной школе. Требования международных экзаменов, предъявляемые к владению фонологической компетенцией, должны быть включены в работу над фонетической стороной речи наравне с критериями оценивания, предъявляемыми ЕГЭ.

С введением изменений в кодификаторы и спецификации ЕГЭ по английскому языку мы видим перспективу дальнейшего исследования в разработке оптимальной стратегии подготовки, направленной на формирование фонологической компетенции на уровне, соответствующем шкале оценки сформированности фонетической стороны иноязычной речи как в отечественных, так и в международных языковых экзаменах.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Сформулированы положения, служащие ориентиром в процессе подготовки к сдаче отечественных и международных экзаменов по английскому языку. Так, обучающимся следует в первую очередь ориентироваться на понятность речи, использование соответствующего коммуникативной задаче и ситуации общения ритмико-интонационного оформления высказывания, уделять внимание интенсивности речи, четкости артикуляции и стараться избегать фонологических ошибок, нарушающих коммуникацию.

При сдаче международных экзаменов важным аспектом является демонстрация готовности и желания вступить в устную коммуникацию на иностранном языке. Обучающимся не рекомендуется принимать произношение носителей языка в качестве эталона произношения и стараться артикулировать те или иные звуки наиболее приближенно к звучанию носителей языка.

Считаем необходимым внесение изменений в кодификаторы, спецификации и критерии оценивания устной части ЕГЭ по английскому языку в соответствии с обновленными стандартами CEFR, а также общемировой тенденцией на понятность речи вместо наиболее приближенного к звучанию носителя языка акцента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Jenkins J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca // *Englishes in Practice*. 2015. Vol. 2. № 3. P. 49–85.
2. Любимова А.А., Колесникова А.Н. Произносительная нормативность в контексте лингва франка: от изменения требований к изменению взглядов // *Rhema. Рема*. 2021. № 3. С. 82–97. DOI: [10.31862/2500-2953-2021-3-82-97](https://doi.org/10.31862/2500-2953-2021-3-82-97).

¹² *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

3. Любимова А.А. Эмпирические подходы к изменению уровня владения фонологической компетенцией на английском языке как лингва франка // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 4. С. 616–621. DOI: [10.30853/ped210077](https://doi.org/10.30853/ped210077).
4. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Vestnik of Minin University. 2019. Vol. 7. № 1. P. 6–23. DOI: [10.26795/2307-1281-2019-7-1-6](https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-6).
5. Колесникова А.Н. Сформированность фонетических представлений у современных старшеклассников на пороге школа – вуз // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 8. С. 70–73. EDN: [XZOHZJ](https://elibrary.ru/xzohzj).
6. Munro M.J., Derwing T.M. The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research // Language Teaching. 2011. Vol. 44. № 3. P. 316–327. DOI: [10.1017/S0261444811000103](https://doi.org/10.1017/S0261444811000103).
7. Pennington M. The teachability of phonology in adulthood: a re-examination // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 1998. Vol. 36. № 4. P. 323–341. DOI: [10.1515/iral.1998.36.4.323](https://doi.org/10.1515/iral.1998.36.4.323).
8. Колесникова А.Н., Амиров И.Р. Развитие фонологической компетенции у студентов неязыкового бакалавриата // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 205. С. 128–140. DOI: [10.33910/1992-6464-2022-205-128-140](https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-205-128-140).
9. Kolesnikova A., Maslova A. Through the eyes of high school students: which English pronunciation norm to study in Russia? // Moscow state university bulletin. Series 19. Linguistics and intercultural communication. 2019. № 2. P. 115–123. EDN: [UVVUTP](https://elibrary.ru/uvvutp).
10. Твердохлебова И.П. Методическое творчество и произносительная культура речи учителя // Иностранные языки в школе. 2022. № 3. С. 2–4. EDN: [LUPVST](https://elibrary.ru/lupvst).
11. Маслова А.А., Колесникова А.Н., Корнев А.А. Проблема обоснования выбора фонетической нормы английского языка для обучения студентов педагогических специальностей языковых вузов (факультетов) // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 2. С. 110–117. EDN: [UOQDBP](https://elibrary.ru/uoqdbp).
12. Jenkins J., Leung C. English as a lingua franca // The companion to language assessment. Chichester: Wiley Blackwell, 2014. P. 1607–1616.
13. Jenkins J., Leung C. Assessing English as a lingua franca // Language testing and assessment. Vol. 7 of S. May (ed.) Encyclopedia of language and education. Heidelberg: Springer, 2017. P. 103–117. DOI: [10.1007/978-3-319-02326-7_7-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02326-7_7-1).
14. Jenkins J., Leung C. From mythical ‘standard’ to standard reality: the need for alternatives to standardized English language tests // Language Teaching. 2019. Vol. 52. № 1. P. 86–110. DOI: [10.1017/S0261444818000307](https://doi.org/10.1017/S0261444818000307).
15. Dewey M. English language teachers in context: who teaches what, where and why? // The Routledge handbook of World Englishes. 2nd ed. UK: Routledge, 2020. P. 609–623.
16. Павловская И.Ю. Российская фонетическая школа в контексте евразийского развития фонетики и фонологии в 20–21 веках // Иностранные языки в школе. 2022. № 3. С. 13–19. EDN: [UOEAGH](https://elibrary.ru/uoefagh).
17. Бубнова Г.И. Устнопорождаемая речь: лингводидактический аспект // Иностранные языки в школе. 2022. № 3. С. 20–28. EDN: [DCSQNR](https://elibrary.ru/dcsqnr).
18. Файзрахманова Л.М. Становление и развитие фонологической компетенции в рамках развития методической науки // Известия Волгоградского педагогического университета. 2021. № 9. С. 84–91. EDN: [UVDNNX](https://elibrary.ru/uvdnnx).
19. Колесникова А.Н. Классификация иноязычных произносительных ошибок // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 1. С. 126–134. EDN: [YVONMG](https://elibrary.ru/yvonmg).
20. Коголова Е.А. Восприятие высказывания в зависимости от интенсивности его звучания // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 5. С. 43–52. EDN: [BCPUGM](https://elibrary.ru/bcpugm).

REFERENCES

1. Jenkins J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2015, vol. 2, no. 3, pp. 49–85.
2. Lyubimova A.A., Kolesnikova A.N. Pronunciation standard in the context of lingua franca: from changing requirements to changing attitudes. *Rhema. Rema*, 2021, no. 3, pp. 82–97. DOI: [10.31862/2500-2953-2021-3-82-97](https://doi.org/10.31862/2500-2953-2021-3-82-97).
3. Lyubimova A.A. Empirical Approaches to Assessing Phonological Competence in English as Lingua Franca. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 2021, vol. 6, no. 4, pp. 616–621. DOI: [10.30853/ped210077](https://doi.org/10.30853/ped210077).
4. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting. *Vestnik of Minin University*, 2019, vol. 7, no. 1, pp. 6–23. DOI: [10.26795/2307-1281-2019-7-1-6](https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-6).
5. Kolesnikova A.N. Development of phonetic ideas of modern high school students on the threshold of university. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2018, no. 8, pp. 70–73. EDN: [XZOHZJ](https://elibrary.ru/xzohzj).
6. Munro M.J., Derwing T.M. The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. *Language Teaching*, 2011, vol. 44, no. 3, pp. 316–327. DOI: [10.1017/S0261444811000103](https://doi.org/10.1017/S0261444811000103).
7. Pennington M. The teachability of phonology in adulthood: a re-examination. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1998, vol. 36, no. 4, pp. 323–341. DOI: [10.1515/iral.1998.36.4.323](https://doi.org/10.1515/iral.1998.36.4.323).
8. Kolesnikova A.N., Amirov I.R. Developing phonological competence in students of non-linguistic majors. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2022, no. 205, pp. 128–140. DOI: [10.33910/1992-6464-2022-205-128-140](https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-205-128-140).
9. Kolesnikova A., Maslova A. Through the eyes of high school students: which English pronunciation norm to study in Russia? *Moscow state university bulletin. Series 19. Linguistics and intercultural communication*, 2019, no. 2, pp. 115–123. EDN: [UVVUTP](https://elibrary.ru/uvvutp).

10. Tverdokhlebova I.P. Teaching creativity and pronunciation culture of a teacher's speech. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2022, no. 3, pp. 2–4. EDN: [LUPVST](#).
11. Maslova A.A., Kolesnikova A.N., Korenev A.A. Validation of the choice of pronunciation norms for teaching at linguistic universities / faculties. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*, 2018, no. 2, pp. 110–117. EDN: [UOQDBP](#).
12. Jenkins J., Leung C. English as a lingua franca. *The companion to language assessment*. Chichester, Wiley Blackwell Publ., 2014, pp. 1607–1616.
13. Jenkins J., Leung C. Assessing English as a lingua franca. *Language testing and assessment. Vol. 7 of S. May (ed.) Encyclopedia of language and education*. Heidelberg, Springer Publ., 2017, pp. 103–117. DOI: [10.1007/978-3-319-02326-7_7-1](#).
14. Jenkins J., Leung C. From mythical 'standard' to standard reality: the need for alternatives to standardized English language tests. *Language Teaching*, 2019, vol. 52, no. 1, pp. 86–110. DOI: [10.1017/S0261444818000307](#).
15. Dewey M. English language teachers in context: who teaches what, where and why? *The Routledge handbook of World Englishes*. 2nd ed. UK, Routledge Publ., 2020, pp. 609–623.
16. Pavlovskaya I.Yu. The Russian phonetic school in the context of the Eurasian development of phonetics and phonology in the 20–21 centuries. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2022, no. 3, pp. 13–19. EDN: [UOEAGH](#).
17. Bubnova G.I. Orally generated speech: the linguo-didactic aspect. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2022, no. 3, pp. 20–28. EDN: [DCSQNR](#).
18. Fayzrakhmanova L.M. Establishment and development of phonological competence in the context of the development of the methodological science. *Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta*, 2021, no. 9, pp. 84–91. EDN: [UVDNNX](#).
19. Kolesnikova A.N. Classification of pronunciation mistakes made by EFL students. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*, 2018, no. 1, pp. 126–134. EDN: [YVONMG](#).
20. Kogalova E.A. Perception of speech depending on its sound intensity. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 2018, no. 5, pp. 43–52. EDN: [BCPUGM](#).

Comparative analysis of the requirements for phonological competence in oral communication in Russian and international examinations in English

© 2023

*Yuliya A. Ponomareva**¹, postgraduate student,

lecturer of the Chair of European Languages and Teaching Methodology

*Lyudmila V. Guseva*², PhD (Methodology and Linguadidactics), Associate Professor,

Head of the Chair of Foreign Professional Communication

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod (Russia)

*E-mail: ingaliptcool@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3293-8805>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8605-4418>

Abstract: The number of high school graduates taking the final exam in foreign languages is constantly growing. Changes in the CEFR documents that regulate and describe the levels of foreign language proficiency have caused the necessity to reconsider traditional views on pronunciation standards and assessment of the speaking part of international English language exams. The paper focuses on the assessment of the level of proficiency in the phonetic aspect of speech. The authors provide a comparative analysis of the criteria for assessing the level of proficiency in phonological competence in various language exams. Russian and international English language exams apply different requirements to the phonological competence of a test taker. Changes to the descriptors, specifications and assessment criteria for the speaking part of the National State Examination in English are proposed based on the global trend for speech clarity instead of the accent closest to the sound of a native speaker. Introduction of the changes leads to development of an optimal strategy for preparing students for various language exams. The study formulates provisions that will navigate the process of exam preparation for the NSE in the English language. Students are advised to focus on the clarity of speech, to adhere to the rhythmic and intonation patterns of the statement, which should correspond with the communicative task. An important role is given to the intensity of speech and clarity of articulation, the demonstration of willingness and desire to start communication. Students are not recommended to stick to a certain accent typical for native speakers trying to imitate their pronunciation.

Keywords: phonological competence; preparation for international exams in English; preparation for exams in foreign languages; assessment of pronunciation; pronunciation standards; teaching pronunciation.

For citation: Ponomareva Yu.A., Guseva L.V. Comparative analysis of the requirements for phonological competence in oral communication in Russian and international examinations in English. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 1, pp. 31–38. DOI: [10.18323/2221-5662-2023-1-31-38](#).

К вопросу о методическом сопровождении процесса обучения профессионально ориентированному чтению (на материале англоязычных рекламных текстов)

© 2023

Солдатов Борис Георгиевич^{*1,3}, кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры «Мировые языки и культуры»
Солдатова Наталья Викторовна^{2,4}, кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков

¹Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону (Россия)

²Ростовский филиал Российской таможенной академии, Ростов-на-Дону (Россия)

*E-mail: bsoldatov@rambler.ru

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3891-6132>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9026-1321>

Аннотация: Обращение к проблеме внедрения в учебный процесс методических приемов организации работы с рекламными иноязычными текстами продиктовано необходимостью выявить эффективные формы работы с аутентичными рекламными текстами прагматического характера на практических занятиях по иностранному языку для формирования языковой компетентности студентов, способствующей практическому применению иностранного языка как средства получения информации из зарубежных источников. Авторы акцентировали внимание на лингвистическом подходе к обучению чтению рекламных текстов с учетом содержащейся в них страноведческой информации. Исследование посвящено разработке эффективных форм работы на занятиях по иностранному языку, а именно моделированию различных ситуаций общения на материале статей рекламного характера. При этом основное внимание уделено лингвистическому анализу англоязычных рекламных текстов, который способствует развитию умения проводить культурологическое исследование данных текстов как средства межкультурного общения, формирует навык критического осмысления содержащейся в текстах информации и умение коммуникативного взаимодействия с носителями изучаемого языка. Авторы пришли к выводу, что для развития умения анализировать иноязычные тексты профессиональной направленности необходим социокультурный подход, выражающийся в подборе аутентичных текстов прагматического характера, в том числе и рекламных. Предложенные методические приемы организации работы с рекламными текстами направлены на преодоление трудностей в освоении информации на иностранном языке. Авторы представили методическое сопровождение процесса обучения чтению рекламных текстов на английском языке как целенаправленное активное взаимодействие студентов с автором текста рекламного характера. Это взаимодействие основано на принципе современной образовательной парадигмы, предполагающей формирование умений чтения профессионально ориентированных текстов на основе системы коммуникативных заданий, которые способствуют реализации субъектно-субъектного взаимодействия при общении, обмену мыслями, знаниями, идеями и фактами. Иноязычный рекламный текст рассмотрен как объект чтения в коммуникативном, прагматическом, лингвистическом и когнитивном аспектах.

Ключевые слова: аутентичный текст; реклама; коммуникация; социокультурный компонент; иностранный язык; лексические единицы; навык чтения; межкультурная коммуникация; система заданий; моделирование ситуаций общения.

Для цитирования: Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В. К вопросу о методическом сопровождении процесса обучения профессионально ориентированному чтению (на материале англоязычных рекламных текстов) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 1. С. 39–47. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-1-39-47.

ВВЕДЕНИЕ

Изобилие иноязычных культурных продуктов, вызванное интеграцией информационного пространства, привело к повышенному интересу к рекламе и рекламным текстам на международном языке – английском. Так как реклама является одним из основных и наиболее оперативных каналов поступления новых сведений, авторы сочли необходимым провести анализ особенностей межкультурного восприятия аутентичных рекламных материалов обучающимися и сложностей, которые возникают при чтении и переводе рекламных текстов. Именно работа с аутентичными текстами на иностранном языке, содержащими социокультурный компонент,

позволяет сформировать навыки межкультурной коммуникации у студентов неязыковых вузов, так как данные тексты предоставляют обучающимся возможность обращаться к культуре страны изучаемого языка и способствуют повышению коммуникативно-познавательной мотивации [1–3].

Процесс овладения иноязычной коммуникативной деятельностью в рамках дисциплины «Иностранный язык» подразумевает развитие навыка чтения иноязычных текстов, в том числе рекламного характера, так как применительно к иностранному языку все компоненты базовой культуры так или иначе связаны с информацией, текстами различных стилей и жанров. Чтение рекламных иноязычных текстов является одним из основных

с точки зрения важности средств коммуникации, поскольку такие тексты представляют собой особую форму языкового общения. Познавательный характер текстов рекламного характера на английском языке позволяет студентам приобщиться к иной национальной культуре, приобрести культурную грамотность, вводящую их в новую национально-культурную общность [4–6].

Изучение рекламных текстов на английском языке, занимающих особое положение в общем массиве печатной продукции, объясняется самим характером этих текстов и имеет давнюю традицию. Количество научных работ, посвященных развитию стратегий умения читать и переосмысливать англоязычные рекламные тексты, достаточно велико [7]. Необходимость решать проблему методического сопровождения процесса обучения чтению и восприятию рекламных текстов на иностранном языке обусловила целесообразность изучения научных трудов исследователей-теоретиков, лингвистов и методистов.

Разработке концепции обучения чтению в контексте социокультурного подхода, предполагающей, что в основе языковых структур лежат социокультурные особенности страны изучаемого языка, посвящен ряд работ методистов. Чтение рассматривается ими как одно из самых эффективных средств приобщения к иноязычной культуре. Чтение, ориентированное на страну изучаемого языка, способствует активизации познавательной деятельности обучающихся и воспитанию чувства уважения к чужой культуре [8–10].

В некоторых работах представлен подход к анализу иноязычного текста с точки зрения оценки его речевого и языкового оформления, а также описано влияние данного подхода на повышение эффективности обучения чтению текстов на иностранном языке¹.

По мнению многих исследователей, тексты рекламного характера имеют свою специфику, и их можно рассматривать как форму обучения коммуникации с прагматической установкой воздействия на читателя за счет широкого спектра лингвистических средств. Однако, как отмечают методисты, при отборе рекламных текстов для изучения студентами неязыковых вузов следует обращать внимание на соответствие данных текстов юридическим, этическим и эстетическим нормам [9].

Анализ представленных в источниках методических приемов работы с рекламными текстами показал, что такие методические приемы направлены на преодоление трудностей в освоении информации на иностранном языке и развитие способности обучающихся понимать печатную иноязычную продукцию в рамках компетентностного подхода к обучению [9].

Современные исследователи в области образования отмечают, что существует необходимость разработки приемов работы с иноязычными рекламными текстами с учетом культурологической направленности учебного процесса по иностранным языкам для дальнейшего использования полученных знаний на практических занятиях в процессе формирования межкультурной компетенции студентов [12–14]. Однако исследователи не делают акцент на том, что обучение чтению рекламных текстов на иностранном языке должно носить систематический характер, и не представляют разработанные задания, кото-

рые отражают поэтапный процесс формирования навыка чтения иноязычных текстов в результате речевого взаимодействия читателей с авторами публикации [15; 16].

После проведения анализа исследований в области обучения чтению рекламных текстов на английском языке, подтверждающего важность взаимосвязи между совершенствованием навыка чтения иноязычных рекламных текстов и развитием коммуникативной компетенции обучающихся в контексте диалога культур, авторы посчитали необходимым обосновать отбор и систематизацию таких средств обучения профессионально ориентированному чтению на основе англоязычных аутентичных текстов рекламного характера, как коммуникативные задания, способствующие формированию и совершенствованию навыков восприятия и анализа рекламных иноязычных текстов [17–20].

Цель исследования – разработка методического сопровождения процесса обучения чтению англоязычных рекламных текстов на основе системы заданий для поэтапного формирования умений обучающихся понимать значение языковых единиц и устанавливать смысловые отношения между элементами рекламного текста на практических занятиях по английскому языку.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование основано на опыте практической работы по преподаванию английского языка студентам неязыковых специальностей, обучающимся на первом курсе факультета «Медиакоммуникации и медиатехнологии» Донского государственного технического университета и на втором курсе экономического факультета Ростовского филиала Российской таможенной академии. Авторами была изучена литература по теме исследования, систематизированы существующие подходы к обучению чтению рекламных иноязычных текстов в процессе преподавания иностранных языков [6; 12; 13]. На основе полученной информации была разработана система заданий для поэтапного формирования навыков межкультурной коммуникативной компетенции студентов при работе с рекламными иноязычными текстами. Данная система заданий представлена в таблице 1.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Работу над рекламными текстами целесообразно начать с отбора рекламных статей, связанных между собой тематически. Они должны прорабатываться при формировании различных видов речевой деятельности.

На начальном этапе для развития умения искать и использовать информацию студентам предлагается найти в русско-английском онлайн-переводчике и словаре словосочетания, связанные с понятием «реклама», и подобрать дефиниции к лексическим единицам по теме занятия.

Exercise 1. Find in the Russian-English on-line dictionary equivalents for the expressions with the word “advertising” and the definitions from monolingual English dictionaries.

Задание 1. Найдите в русско-английских электронных словарях английские эквиваленты словосочетаний по теме «Реклама». Подберите дефиниции англоязычных словосочетаний по теме «Реклама», пользуясь электронными толковыми словарями.

¹ Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. 255 с.

Таблица 1. Организация учебной деятельности по обучению чтению англоязычных рекламных текстов

Этап	Цель	Вид задания
Начальный этап	Развитие умения искать и использовать необходимую информацию при выявлении наиболее употребительных терминов, характеризующих рекламные тексты	Перевод слов и словосочетаний с русского языка на английский, подбор дефиниций на английском языке
Промежуточный этап	Развитие умения анализировать и контекстно обрабатывать информацию, связанную с рекламой	1. Задания на поиск информации и сбор материала по теме «Реклама». 2. Задания на подготовку рекламных сообщений. 3. Задания, предполагающие самостоятельный выбор круга проблем
Заключительный этап	Развитие умения осуществлять межличностное общение с учетом национально-культурных особенностей английского языка	1. Задания на анализ и обсуждение рекламных объявлений в группе. 2. Задания на перевод рекламных слоганов. Панельная дискуссия: выбор лучшего варианта перевода. 3. Задания на составление рекламных слоганов и их презентацию в группе. 4. Дискуссия по теме «Современные виды рекламы»

Для того чтобы стимулировать студентов к творческому выполнению такого ординарного задания, как перевод значения слов и словосочетаний, можно разделить всю группу студентов на две подгруппы и обозначить два дифференцированных вида поиска значения слова: из русско-английских двуязычных словарей и одноязычных толковых словарей английского языка. Применение принципа индивидуализации обучения при подборе лексического материала по теме делает учебную деятельность более активной, целенаправленной, дает каждому студенту реальную возможность сформировать свой собственный стиль учебной работы.

Результаты проделанной работы предоставляются преподавателю в обобщенном виде.

I. Перевод лексики по изучаемой теме с русского языка на английский:

Словосочетание на русском языке	Словосочетание на английском языке
реклама в афишах	<i>poster advertising</i>
реклама (объявление) в транспорте	<i>transport advertisement</i>
реклама на месте продажи	<i>advertising at the point of sale</i>
реклама на развороте газеты	<i>two-page advertisement</i>
реклама на столбах	<i>publicity-mast advertising</i>
реклама на целую страницу	<i>full-page advertisement</i>
реклама по всей стране	<i>national advertising</i>
печатная реклама	<i>printed advertisement</i>

II. Подбор дефиниций к лексическим единицам по теме занятия:

Лексическая единица	Дефиниция
<i>Advertise</i>	<i>to make (smth. for sale, services offered, a room to rent, etc.) known to the public, e. g. in a newspaper or on television</i>
<i>Advertising</i>	<i>a kind of business encouraging people to buy goods by means of advertisements</i>
<i>Advertising agency</i>	<i>a business which provides a skilled service to commercial and industrial organizations on the best way of advertising their products and services</i>

Постоянная работа по сопоставлению используемых лексических единиц дает возможность значительно расширить словарный запас студентов, а также способствует совершенствованию знаний о различных ситуациях употребления этих единиц, что необходимо для совершенствования коммуникативных умений и навыков.

Таким образом, начальный этап работы над рекламными текстами характеризуется их логическим осмыслением, которое стимулирует студентов к дальнейшему последовательному изучению информации, представленной в текстах, выполнению заданий, развивающих интерес к получению дополнительных сведений.

На промежуточном этапе осуществляется сбор материала по теме «Реклама», при этом основное внимание уделяется развитию поисковых умений студентов, обеспечивающих процесс накопления информации:

– формулирование цели поиска (например, подготовка рекламной информации по прочитанной книге, статье в газете, приобретенному товару, продукту и т. д.);

– прогнозирование способов презентации рекламного сообщения (например, демонстрация буклетов, проспектов, справочников, составление письменных рекламно-информационных аннотаций и т. д.);

– определение полноты будущего высказывания (краткое рекламное высказывание, более пространное описание какого-либо оборудования, приспособления и т. д.).

Для расширения представлений по изучаемой теме студентам предлагаются тексты, описывающие роль рекламы в жизни общества, рассказывающие о положительных и отрицательных сторонах рекламы, об особой тактике в рекламном деле, об особенностях зарубежной рекламы, а также тексты, содержащие социокультурный компонент.

Пример:

Exercise 2. Read and translate the text from English into Russian.

Задание 2. Прочитайте и переведите текст с английского языка на русский.

Premium Coffee Advertising

The Starbucks Roast

We've always loved coffee from Colombia. And we're never reminded of that love more than when we're traveling to the coffee farms. Driving treacherous dirt roads with a sheer mountain wall to one side – nothing but air for thousands of feet to the other. For us, the round body, juicy taste and signature nutty finish of this 100 % Colombian coffee are worth the journey every time.

Each coffee requires a slightly different roast to reach its peak of aroma, acidity, body and flavour. We classify our coffees in three roast profiles, so finding your favourite is easy.

Реклама кофе премиум-класса

Жареный кофе «Старбакс»

С каждым разом мы убеждаемся в том, что всем нравится кофе из Колумбии. И когда мы путешествуем по кофейным плантациям в горной местности, мы всегда вспоминаем вкус этого кофе. Именно воздух труднопроходимой горной местности формирует вкусовые свойства кофе. Зерна округлой формы, сочный вкус и фирменное ореховое послевкусие этого 100 % колумбийского кофе стоят того, чтобы каждый раз совершать это путешествие.

Потенциал каждого сорта раскрывается во время его обжарки, когда кофе достигает пика своего аромата, насыщенности и вкуса. Мы классифицируем наши сорта кофе по трем основным методам обработки, которые влияют на конечный вкус кофе, поэтому найти свой любимый аромат не составляет особого труда.

На промежуточном этапе работы над чтением рекламных текстов на английском языке преподавателю иностранного языка рекомендуется задать вопросы, прогнозирующие будущие действия студентов.

Exercise 3. Answer the questions.

Задание 3. Ответьте на вопросы.

1. What language means are used to attract attention of consumers to Starbucks Roast Coffee? (Какие языковые средства использованы для привлечения внимания покупателей к жареному кофе «Старбакс»?)

2. What qualities of Starbucks Coffee are underlined in the advertisement? (Какие особенности кофе «Старбакс» упоминаются в рекламном объявлении?)

Следует подчеркнуть, что формирование поисковых умений является основой для повышения познавательной активности обучающихся, так как при постоянном поиске необходимой информации возникает желание систематизировать приобретенные знания, и, следовательно, появляются новые мотивы к изучению иностранного языка.

Изменения в мотивационной сфере предполагают более значительные мыслительные усилия со стороны обучающихся: сравнение фактов в пределах нескольких источников, сопоставление различных точек зрения, глубокое осмысление всего материала. Для развития мотивационной сферы деятельности студентов в области иностранного языка преподавателю необходимо дать студентам задания, предполагающие самостоятельный выбор круга проблем в рамках изучаемой темы.

В качестве примера рассмотрим следующее задание:

Exercise 4. Look at the advertisements from the newspaper. Phone up for further details about the advertisement you are interested in.

Задание 4. Изучите рекламные объявления из газеты. Составьте диалог в форме телефонного разговора с целью получения дополнительной информации по заинтересовавшему Вас объявлению.

Для активизации отобранного материала может быть предложена работа в парах с использованием специальных карточек, например:

Role card

Карточка к ролевой игре

You would like to have fun-filled winter vacation. You need an unforgettable holiday experience.

Вы хотели бы провести увлекательные зимние каникулы. Вам нужен незабываемый отдых.

К ролевой карточке прилагаются небольшие тематически подобранные тексты.

Текст к карточке

Описывается предложение по зимнему виду отдыха

Are you tired of your usual winter activities? Do you want to do something new and exciting? We at Snowy got the perfect idea for you. We are offering you a chance to enjoy our facilities in our Snowy Hotel at Lake Tahoe. Not only we do have great rooms where you can stay in, we also offer skiing lessons as well as skiing gear. We can provide you and the rest of your family with the best and fun-filled winter vacation!

So, hurry and give us a call at 415-6748 before we are booked out!

Вы устали от своих обычных дел и забот в зимнее время? Вы хотите чего-то нового и захватывающего? Наш отель «Сноуи» – идеальное место для воплощения ваших идей. Мы предлагаем вам возможность насладиться нашими удобствами в отеле «Сноуи» на озере Тахо. У нас есть не только отличные номера, в которых вы можете остановиться, но мы можем предложить вам и такое развлечение, как катание на лыжах. Наши инструкторы проводят занятия с начинающими лыжниками. Отель предоставляет лыжное снаряжение. Мы можем организовать Вам и членам Вашей семьи самый запоминающийся зимний отдых! Так что поторопитесь и позвоните нам по телефону 415-6748, пока не все номера забронированы!

При выполнении данных заданий происходит обобщение новых сведений по самостоятельно составленному

алгоритму. Непосредственным импульсом к поиску информации является не преподаватель, косвенно побуждающий к действию, а вопросы, выделенные самим студентом на основе имеющегося объема знаний. За счет самостоятельного поиска дополнительной информации рекламного характера из нескольких источников исходные знания изменяют стремления студентов, появляется желание искать не то, что задано, а то, что соответствует собственным интересам. Например, некоторые студенты готовят рекламные сообщения о компьютерных программах, играх, моделях современных машин, а другие предпочитают «рекламировать» косметические средства, одежду и т. д.

Следовательно, работа на промежуточном этапе направлена на развитие умения анализировать и контекстно обрабатывать информацию, связанную с рекламой.

На заключительном этапе работы с англоязычными рекламными текстами большой интерес представляет их анализ. При обобщении информации, содержащейся в рекламе, важно сформировать умения оценивать содержание, понимать и высказывать свое мнение. Эти умения непосредственно связаны с выработкой самостоятельности мышления, способности к критическому анализу содержания прочитанного, выражения личного отношения к новой информации.

С этой целью студентам предлагается целая серия заданий для дальнейшего обсуждения в группе.

Exercise 5. Translate the advertising slogan: "Give your lips a double infusion of color" (реклама губной помады Estee Lauder). Role-play a panel discussion on the best translation of the slogan.

Задание 5. Переведите рекламный слоган: «Придайте вашим губам двойной оттенок» (реклама губной помады Estee Lauder). Проведите ролевую игру в форме панельной дискуссии по выбору лучшего варианта перевода слогана.

Перед выполнением данного задания следует обратить внимание студентов на тот факт, что при переводе рекламных текстов часто проявляется семантическая интерференция, и сложно воспроизводить рифму в рекламе, так как важно сохранить смысл. При изучении данных образцов рекламных слоганов большое внимание уделяется особенностям языка и содержательной стороне слогана. Подобные примеры слоганов убеждают студентов в том, что реклама может служить формой коммуникации, а ее информационный потенциал является эффективным средством общения с потребителями.

Exercise 6. Make up your own advertising slogan, using:

– imperative mood of the following verbs – buy, feel, taste, do, enjoy;

– emotionally colored adjectives and adverbs (the best, superb);

– appeal to the consumers;

– various stylistic devices, such as metaphors, similes, etc.

Prepare a presentation of a slogan to the group.

Задание 6. Составьте свой собственный рекламный слоган, используя:

– повелительное наклонение следующих глаголов: купить, почувствовать, попробовать на вкус, делать, наслаждаться;

– эмоционально окрашенные прилагательные и наречия (лучший, превосходный);

– обращение к потребителям;

– различные стилистические приемы, такие как метафоры, сравнения и т. д. Подготовьте презентацию слогана для демонстрации в группе.

Перед выполнением данного задания студентам следует напомнить, что основу рекламного текста составляет описание товара, при этом метафора, отличающаяся краткостью и лаконичностью, играет особую роль. Необходимо привести пример рекламы на английском языке: "Tchibo. Awaken the Senses" (реклама кофе Tchibo: «Чибо. Пробуди чувства»). Кроме того, в рекламных слоганах широко используются эпитеты, например: "Originally different every day: chic, trendy" (реклама итальянской текстильной компании United Colors of Benetton: «Продукция компании – шикарная, модная – отличается оригинальностью»).

Exercise 7. Study the table describing promotion methods in advertising. Fill in the table characterizing advantages and disadvantages of these methods. Discuss given information in the group.

Задание 7. Изучите таблицу, описывающую методы продвижения в рекламе. Заполните таблицу, характеризующую преимущества и недостатки этих методов. Обсудите предоставленную информацию в группе.

Таблица. Методы рекламы: преимущества и недостатки

Method/ Метод	Advantages/ Преимущества	Disadvantages/ Недостатки
1. Giving free samples of a product / Предоставление бесплатных образцов продукта. 2. Delivering news concerning discounts via e-mail / Рассылка новостей о скидках по электронной почте. 3. Distributing information about preferences in mass media / Распространение информации о предпочтениях в средствах массовой информации. 4. Supplying advertising products or services packages at the discount price / Предоставление рекламных продуктов или пакетов услуг по сниженной цене. 5. Competitions and lotteries / Конкурсы и лотереи		

Далее следует дать студентам задание самостоятельно подобрать статьи, содержащие информацию о преимуществах и недостатках различных методов стимулирования сбыта рекламных продуктов, для обсуждения на круглом столе в группе. Выполняя это задание, студенты приобретают новые сведения и знания после обмена информацией, охотно откликаются на все

виды коллективной работы. Готовясь к дискуссии по теме «Современные виды рекламы», студенты могут подготовить перечень слов и словосочетаний, использование которых в различных ситуациях часто вызывает затруднение из-за разницы в языковом сознании носителей разных языковых культур (таблица 2).

Составляя подобные глоссарии терминов, студенты осознают, что язык не существует вне культуры, вне социально унаследованной совокупности навыков и идей, характеризующих образ жизни. Такие задания не только способствуют укреплению мотивов изучения иностранного языка и повышению лингвистической компетенции, но и повышают культурный уровень студентов.

Для понимания рекламы студентам нужно разобратся в следующих вопросах: кто пользуется рекламой, кому она адресована, когда уместна, с какой целью создается, какие существуют механизмы для ее распространения в разных странах. В этом случае студентам предлагается задание составить таблицу следующего содержания.

Exercise 8. Analyze ads in different spheres in four countries. Complete the table

Задание 8. Проанализируйте рекламу в разных сферах в четырех странах. Заполните таблицу

Страна	Особенности рекламных объявлений
Russia/Россия	
Great Britain/Великобритания	
Canada/Канада	
the USA/США	

Этот заключительный этап работы предполагает активное участие студентов в дискуссиях, наличие определенной потребности в общении, в подготовке практических рекомендаций с собственными выводами и обоснованием путей дальнейшего изучения проблемы.

На заключительном этапе работы используются ситуации общения, направленные на оценку значимости содержания и достижения поставленной цели. Данные задания нацелены на преобразование приобретенной информации в новое знание.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Анализ существующего опыта обучения чтению текстов рекламного характера и исследований в области обучения чтению профессионально ориентированных текстов показал, что обучение чтению рекламных текстов не носит систематического характера, и представленные задания не отражают особенности чтения иноязычных текстов как интерактивного процесса и речевого взаимодействия читателей с автором публикации [4; 6; 11].

Разработанное авторами методическое сопровождение процесса обучения профессионально ориентированному чтению (на материале англоязычных рекламных текстов) может способствовать преодолению возникающих сложностей при работе с англоязычными текстами и интенсифицировать учебный процесс. Кроме того, оно дает возможность использовать целый ряд проблемных заданий, направленных на развитие языковой компетентности студентов.

Авторы обосновали необходимость разработки приемов работы с иноязычными рекламными текстами с учетом культурологической направленности учебного процесса по иностранным языкам для дальнейшего использования полученных знаний на практических занятиях в процессе формирования межкультурной компетенции студентов. На основе проведенного исследования авторы пришли к выводу, что основным в обучении чтению аутентичных текстов рекламы в контексте диалога культур является развитие умения максимально точно извлекать содержащуюся в тексте информацию и в дальнейшем интерпретировать ее.

Таким образом, результатом исследований стала разработка системы поэтапного формирования умений обучающихся, связанных с пониманием языковых единиц, и умений устанавливать смысловые отношения между элементами рекламного текста на практических занятиях по английскому языку. Данная система позволяет сформировать навык использовать информацию, извлеченную из текстов рекламного характера на английском языке, при проведении интерактивных форм практических занятий: дискуссий, круглых столов, ролевых игр – и повысить мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка.

Описанный в статье опыт может использоваться преподавателями неязыковых вузов в качестве основы

Таблица 2. Глоссарий по теме «Современные виды рекламы»

Термин	Толкование
<i>Ambient advertising</i>	Внешняя реклама, которая использует окружающую среду, в которой находится целевая аудитория
<i>Celebrity ads</i>	Реклама с участием известных личностей
<i>Mobile billboards ads</i>	Передвижная реклама
<i>Food packaging ads</i>	Реклама на упаковке пищевых продуктов
<i>Sky-writing ads</i>	Реклама, представляющая собой короткое сообщение, написанное в воздухе дымовой струей самолета, принимающей форму букв сообщения

для разработки методических приемов работы с рекламными текстами на иностранном языке.

Следовательно, теоретическая и практическая значимость данной научной работы заключается в проведенном анализе исследований в области обучения чтению рекламных текстов на английском языке, подтверждающем важность взаимосвязи между совершенствованием навыка чтения иноязычных рекламных текстов и развитием коммуникативной компетенции обучающихся в контексте диалога культур. Теоретическая значимость статьи состоит в том, что авторы обосновали необходимость отбора и систематизации таких средств обучения профессионально ориентированному чтению на основе англоязычных аутентичных текстов рекламного характера, как коммуникативные задания, способствующие формированию и совершенствованию навыков и умений иноязычного информативного чтения. Практическая значимость исследования заключается в возможности создания и использования учебно-методического пособия при изучении профессионально ориентированного английского языка в неязыковых вузах.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

1. Разработано методическое сопровождение процесса обучения чтению англоязычных рекламных текстов.

2. Разработаны и внедрены в процесс изучения иностранных языков этапы работы над рекламными текстами.

3. Представлена характеристика каждого этапа работы над англоязычными текстами рекламного характера.

4. Показано, что при разработке приемов работы с иноязычными рекламными текстами следует учитывать культурологическую направленность учебного процесса изучения иностранных языков и рассматривать лингвистический подход к обучению чтению рекламных текстов с учетом содержащейся в них страноведческой информации.

5. Представлены проблемные задания, направленные на анализ особенностей аутентичных рекламных материалов на английском языке.

6. Внедрены в учебный процесс изучения иностранных языков задания, отражающие особенности чтения текстов рекламы на английском языке как речевого взаимодействия студентов с авторами публикаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аникина Т.В. Синтаксические особенности англо- и русскоязычной интернет-рекламы // *Филология: научные исследования*. 2021. № 1. С. 23–40. DOI: [10.7256/2454-0749.2021.1.34886](https://doi.org/10.7256/2454-0749.2021.1.34886).
- Архипова И.В., Копоть Л.В., Шеватлохова Е.Д. Национально-культурные особенности речи как средство трансформации смысла высказывания // *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2017. № 4. С. 23–27. EDN: [TFMDNH](https://elibrary.ru/TFMDNH).
- Атякшева Д.А. Особенности речевого воздействия рекламных текстов в life-style изданиях // *Российский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 3. С. 221–232. DOI: [10.15643/libartrus-2019.3.6](https://doi.org/10.15643/libartrus-2019.3.6).
- Ельчанинова О.А. Тексты англоязычной рекламы как средство обучения чтению на иностранном языке в рамках социокультурного подхода // *Вестник Амурского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 48. С. 160–163. EDN: [PZQUSF](https://elibrary.ru/PZQUSF).
- Михайлова Г.И. Обучение иностранному языку в неязыковых вузах в рамках компетентностного подхода // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. № 9-2. С. 204–207. EDN: [WIDDTJ](https://elibrary.ru/WIDDTJ).
- Пыхтина Ю.Г., Юмагузина Л.Ф. Формирование коммуникативной компетенции при обучении профессионально-ориентированному чтению (на материале рекламных текстов) // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 4. С. 33–41. EDN: [YMGYIH](https://elibrary.ru/YMGYIH).
- Mukharlyamova L., Konopleva N., Galimzyanova I., Berezhnaya I. Formation of the Intercultural Communicative Competence of Students in Process of Learning Foreign Languages // *Journal of History Culture and Art Research*. 2018. Vol. 7. № 4. P. 230–236. DOI: [10.7596/taksad.v7i4.1840](https://doi.org/10.7596/taksad.v7i4.1840).
- Harris S., Bernales C., Romero-Ghiretti G., Dolosic H., Liu H., Vav Bishop T. Readings on L2 reading: Publications in other venues 2015–2016 // *Reading in Foreign Language*. 2016. Vol. 28. № 2. P. 319–366.
- Tareva E.G., Tarev B.V. Cases of Intercultural Communication: New Approach to Design // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences Series*. 2018. Vol. 11. № 10. P. 1699–1710. DOI: [10.17516/1997-1370-0329](https://doi.org/10.17516/1997-1370-0329).
- Xi Chen B., Dronjik V., Helms-Park R. Reading in a Second Language: Cognitive and Psycholinguistic Issues. New York: Routledge, 2015. 340 p.
- Сафонова В.С. Вузовский УМК по иностранному языку как инструмент диалога культур в глобализированном мире // *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 38–50. EDN: [YZFUBE](https://elibrary.ru/YZFUBE).
- Раренко М.Б. Перевод рекламных текстов: теория и практика // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Гуманитарные науки. 2018. № 18. С. 296–307. EDN: [VAWAXT](https://elibrary.ru/VAWAXT).
- Романова Т.П. Диалектика коммуникативных типов рекламного текста // *Верхневолжский филологический вестник*. 2016. № 1. С. 81–90. EDN: [WEZDSR](https://elibrary.ru/WEZDSR).
- Сомова Е.Г., Абрамова Г.А. Стилистические трансформации в переводных рекламных текстах // *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2018. № 4. С. 193–199. EDN: [GBIJML](https://elibrary.ru/GBIJML).
- Шепшинская И.М. Интерактивные приемы работы с профессионально-ориентированным текстом на иностранном языке // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 2. С. 199–203. EDN: [QNNBOK](https://elibrary.ru/QNNBOK).
- Beketova A.P., Kuprina T.V., Petrikova A. Development of Students' Intercultural Communicative Tolerance in the University Multilingual Educational

- Environment // Education and Science Journal. 2018. Vol. 20. № 2. P. 108–124. DOI: [10.17853/1994-5639-2018-2-108-124](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-108-124).
17. Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В. Моделирование профессиональной деятельности как условие эффективного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2019. № 2. С. 42–47. DOI: [10.18323/2221-5662-2019-2-42-47](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2019-2-42-47).
 18. Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В. Формирование профессиональной готовности студентов к межкультурной коммуникации как педагогическая проблема // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. № 3. С. 40–49. DOI: [10.18384/2310-7219-2020-3-40-49](https://doi.org/10.18384/2310-7219-2020-3-40-49).
 19. Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В. Образовательная среда в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе: комплекс компонентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 47–56. DOI: [10.18384/2310-7219-2021-3-47-56](https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-3-47-56).
 20. Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В. Обучение иностранному языку: самостоятельная работа как форма организации познавательной деятельности студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 101–114. DOI: [10.18384/2310-7219-2022-1-101-114](https://doi.org/10.18384/2310-7219-2022-1-101-114).
- REFERENCES**
1. Anikina T.V. Syntactic peculiarities of English-language and Russian-language online advertising. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*, 2021, no. 1, pp. 23–40. DOI: [10.7256/2454-0749.2021.1.34886](https://doi.org/10.7256/2454-0749.2021.1.34886).
 2. Arkhipova I.V., Kopot L.V., Shevatlokhova E.D. National and cultural features of the speech as means to transform the meaning of statement. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie*, 2017, no. 4, pp. 23–27. EDN: [TFMDNH](https://elibrary.ru/TFMDNH).
 3. Atyaksheva D.A. Features of the speech influence in advertising of the lifestyle magazines. *Rossiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2019, vol. 8, no. 3, pp. 221–232. DOI: [10.15643/libartus-2019.3.6](https://doi.org/10.15643/libartus-2019.3.6).
 4. Elchaninova O.A. English language advertising texts as a means of teaching reading in English within the framework of socio-cultural approach. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2010, no. 48, pp. 160–163. EDN: [PZQUSE](https://elibrary.ru/PZQUSE).
 5. Mikhaylova G.I. Teaching a foreign language in non-linguistic schools of higher education in the framework of competence approach. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2016, no. 9-2, pp. 204–207. EDN: [WIDDTJ](https://elibrary.ru/WIDDTJ).
 6. Pykhtina Yu.G., Yumaguzina L.F. Formation of communicative competence in training professionally-oriented reading (on the material of advertisement texts). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2018, no. 4, pp. 33–41. EDN: [YMGYIH](https://elibrary.ru/YMGYIH).
 7. Mukharlyamova L., Konopleva N., Galimzyanova I., Berezhnaya I. Formation of the Intercultural Communicative Competence of Students in Process of Learning Foreign Languages. *Journal of History Culture and Art Research*, 2018, vol. 7, no. 4, pp. 230–236. DOI: [10.7596/taksad.v7i4.1840](https://doi.org/10.7596/taksad.v7i4.1840).
 8. Harris S., Bernales C., Romero-Ghiretti G., Dolosic H., Liu H., Vav Bishop T. Readings on L2 reading: Publications in other venues 2015–2016. *Reading in Foreign Language*, 2016, vol. 28, no. 2, pp. 319–366.
 9. Tareva E.G., Tarev B.V. Cases of Intercultural Communication: New Approach to Design. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences Series*, 2018, vol. 11, no. 10, pp. 1699–1710. DOI: [10.17516/1997-1370-0329](https://doi.org/10.17516/1997-1370-0329).
 10. Xi Chen B., Dronjik V., Helms-Park R. *Reading in a Second Language: Cognitive and Psycholinguistic Issues*. New York, Routledge Publ., 2015. 340 p.
 11. Safonova V.S. A FL tertiary education package as a tool of the dialogue of cultures in the globalized world. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*, 2019, no. 1, pp. 38–50. EDN: [YZFUBF](https://elibrary.ru/YZFUBF).
 12. Rarenko M.B. To translate advertising texts: theory and practice. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 2018, no. 18, pp. 296–307. EDN: [VAWAXT](https://elibrary.ru/VAWAXT).
 13. Romanova T.P. Dialectics of communicative types in advertising text. *Verkhnevolskiy filologicheskiy vestnik*, 2016, no. 1, pp. 81–90. EDN: [WEZDSR](https://elibrary.ru/WEZDSR).
 14. Somova E.G., Abramova G.A. Stylistic transformations in the translated advertising texts. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie*, 2018, no. 4, pp. 193–199. EDN: [GBIJML](https://elibrary.ru/GBIJML).
 15. Shepshinskaya I.M. Interactive techniques of work with professionally oriented texts written in the foreign language. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*, 2014, vol. 20, no. 2, pp. 199–203. EDN: [QNNBOK](https://elibrary.ru/QNNBOK).
 16. Beketova A.P., Kuprina T.V., Petrikova A. Development of Students' Intercultural Communicative Tolerance in the University Multilingual Educational Environment. *Education and Science Journal*, 2018, vol. 20, no. 2, pp. 108–124. DOI: [10.17853/1994-5639-2018-2-108-124](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-108-124).
 17. Soldatov B.G., Soldatova N.V. Professional activity modeling as a condition of effective foreign language teaching to the non-linguistic students. *Vektor Nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2019, no. 2, pp. 42–47. DOI: [10.18323/2221-5662-2019-2-42-47](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2019-2-42-47).
 18. Soldatov B.G., Soldatova N.V. Forming students' professional readiness for cross-cultural communication as a pedagogical problem. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*, 2020, no. 3, pp. 40–49. DOI: [10.18384/2310-7219-2020-3-40-49](https://doi.org/10.18384/2310-7219-2020-3-40-49).
 19. Soldatov B.G., Soldatova N.V. Educational environment in the foreign language teaching process at the non-linguistic university: a set of components. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*, 2021, no. 3, pp. 47–56. DOI: [10.18384/2310-7219-2021-3-47-56](https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-3-47-56).

20. Soldatov B.G., Soldatova N.V. Teaching a foreign language: independent work as students' cognitive activity organizing form. *Vestnik Moskovskogo gosudar-*

stvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika, 2022, no. 1, pp. 101–114. DOI: [10.18384/2310-7219-2022-1-101-114](https://doi.org/10.18384/2310-7219-2022-1-101-114).

On the issue of methodological support in teaching professionally oriented reading (based on the material of advertising texts in English)

© 2023

Boris G. Soldatov*^{1,3}, PhD (Philology), Associate Professor,
assistant professor of Chair “World Languages and Cultures”

Natalya V. Soldatova^{2,4}, PhD (Philology), Associate Professor,
assistant professor of the Foreign Languages Chair

¹*Don State Technical University, Rostov-on-Don (Russia)*

²*Rostov Branch of the Russian Customs Academy, Rostov-on-Don (Russia)*

*E-mail: bsoldatov@rambler.ru

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3891-6132>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9026-1321>

Abstract: Introduction of methodological techniques for teaching reading of advertising texts into the academic activities is determined by the necessity to identify effective forms of work with authentic advertising texts of a pragmatic nature at foreign language practical classes to form students' linguistic competence, contributing to the practical use of foreign language as a means of obtaining information from foreign sources. The authors focus on the linguistic approach to teaching reading advertising texts taking into account the country-specific information contained in them. The paper describes the effective forms of work in foreign language classes through modeling various communication situations based on the material of advertising articles. Special attention is paid to the linguistic analysis of advertising texts in English, which contributes to the development of the ability to conduct a cultural study of these texts as a means of intercultural communication, forms the skills of critical comprehension of the information contained in the texts and the ability to interact with native speakers. The authors claim that in order to develop the ability to analyze professionally oriented texts in a foreign language, a socio-cultural approach should be applied – it is aimed at the selection of authentic pragmatic texts, including advertising. The paper presents the forms of methodological support for teaching reading of advertising texts in English as a purposeful interaction of students with the author of an advertising text, based on the principle of modern educational paradigm that involves forming skills of reading professionally oriented texts based on the system of communicative tasks that contribute to the implementation of subject-subject interaction when communicating, exchanging thoughts, knowledge, ideas and facts. The authors are considering a foreign language advertising text as an object of reading in communicative, pragmatic, linguistic and cognitive aspects.

Keywords: authentic text; advertising; communication; socio-cultural component; foreign language; lexical units; reading skill; intercultural communication; task system; communication situations modeling.

For citation: Soldatov B.G., Soldatova N.V. On the issue of methodological support in teaching professionally oriented reading (based on the material of advertising texts in English). *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 1, pp. 39–47. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-1-39-47.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Влияние ценностной сферы личности на психологическую готовность к предпринимательской деятельности

© 2023

*Климанова Наталья Георгиевна*¹, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры «Психология труда и предпринимательства»
Трифонова Татьяна Александровна^{*2}, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры «Психология труда и предпринимательства»
*Кабилова Альбина Александровна*³, старший преподаватель
кафедры «Психология труда и предпринимательства»

Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, Казань (Россия)

*E-mail: trifonova@ieml.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4517-199X>

²ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1194-2691>

³ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3214-4708>

Аннотация: Статья посвящена изучению влияния ценностей и социально-психологических установок на психологическую готовность к предпринимательству студентов гуманитарных направлений подготовки. Исследование обусловлено запросом государства на поиск, развитие и поддержку инициативных молодых людей, нацеленных на предпринимательскую деятельность, желающих заниматься индивидуальным предпринимательством и приносить при этом пользу обществу. Выборка эмпирического исследования представлена студентами-гуманитариями. База исследования – лаборатория Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова. Диагностическим инструментарием выступили: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, тест «Социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной, опросник «Диагностика психологической готовности к предпринимательской деятельности» Е.К. Климовой. Выстроен рейтинг ценностей и установок студентов в мотивационно-потребностной сфере. Определено, что для испытуемых наиболее значимы конкретные ценности – «здоровье» и «уверенность в себе», наименее – абстрактные, не связанные с собственным эго, такие как «красота природы» и «счастье других». Среди ценностей-средств значимы ценности дела и общения, этические ценности. У студентов обнаружена доминирующая установка на свободу и невысокий уровень общей психологической готовности к предпринимательству в сочетании с выраженным намерением стать предпринимателями и высокой самооценкой предприимчивости. Установлено влияние ценностей и социально-психологических установок на психологическую готовность к предпринимательской деятельности студентов-гуманитариев. Активизирующую роль в ней играют ценности активной деятельной жизни, жизненной мудрости, установка на деньги, свободу, альтруизм и эгоизм.

Ключевые слова: ценностные ориентации; мотивация к предпринимательской деятельности; психологическая готовность к предпринимательской деятельности; психологическая готовность к предпринимательству.

Для цитирования: Климанова Н.Г., Трифонова Т.А., Кабилова А.А. Влияние ценностной сферы личности на психологическую готовность к предпринимательской деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 1. С. 51–59. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-1-51-59.

ВВЕДЕНИЕ

Исследование психологической готовности к предпринимательской деятельности в контексте влияния ценностной сферы личности обусловлено социально-экономической значимостью развития предпринимательства в России. В настоящее время в России действует национальный проект «Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы», направленный на всестороннее улучшение предпринимательского климата в России. Его основные направления – создание благоприятных условий для осуществления деятельности самозанятыми гражданами, создание условий для легкого старта и комфортного ведения бизнеса, акселерация субъектов малого и среднего предпринимательства, создание цифровой платформы для дистанционной поддержки субъектов малого и среднего предпринимательства и самозанятых граждан. В рамках проекта проводятся бизнес-

форумы, конференции, образовательные курсы, мастер-классы, выделяются гранты для молодых предпринимателей. В 2022 году насчитывалось 22 млн человек, занятых в предпринимательстве. Проект призван к 2024 году увеличить количество занятых в сфере малого и среднего бизнеса до 25 млн. Таким образом, государство демонстрирует важность активизации и поддержки предпринимательской инициативы молодежи.

В условиях экономического кризиса усиливается потребность государства в активных, инициативных людях, желающих распоряжаться своими ресурсами, рисковать, получать прибыль, работать на себя, отвечать за свои результаты, принося пользу обществу. Россия нуждается в эффективных предпринимателях, готовых преобразовать общество. Существует мнение, что предпринимательская активность молодежи способна обеспечить экономическую безопасность России [1]. Не каждый человек способен, может и хочет проявлять себя в предпринимательской деятельности, так как это –

сложный вид экономической активности, основанный на самостоятельной инициативе, желании осуществить свою идею и приумножить свое состояние. Таким образом, вырисовывается проблема поиска психологически предрасположенных к предпринимательству молодых людей, определения факторов, детерминирующих эту предрасположенность.

В классических зарубежных исследованиях подчеркивалась значимость следующих факторов успешности предпринимательской деятельности: мотивация достижения, готовность к риску, направленность на инновации, стремление к успеху, ценность свободы и независимости, а также множество других¹. На этапе возрождения предпринимательства в новейшей истории России взгляд отечественных психологов был направлен на изучение психологических особенностей, личностных качеств, мотивации представителей новой социальной общности, психологических факторов и механизмов, детерминирующих деловую активность и успешность предпринимательской деятельности, отношений между предпринимателями и непредпринимателями [2]. В настоящее время фокус исследователей сместился в сторону изучения ценностей различных категорий предпринимателей, психологической готовности к предпринимательству, стратегий поведения в случае неудач, конкурентоспособности, процесса принятия нестандартных решений.

В контексте нашей работы интерес представляют исследования ценностей предпринимателей и психологической готовности к предпринимательской деятельности. Многочисленные исследования показывают значимость для предпринимателей ценностей материального благополучия, власти, свободы, активной жизни, эффективности в делах, уверенности в себе, независимости и предприимчивости [3–5]. Доказано, что ценности детерминируют самоопределение и деловую активность предпринимателей: значимость самостоятельности, власти и достижений в сочетании с ценностью удовольствия коррелируют с положительной оценкой предпринимателями собственной деловой активности и показателями экономического самоопределения [5; 6].

Учеными изучаются и сравниваются ценности и мотивы различных групп предпринимателей. Определено, что женщинам-предпринимателям присущи абстрактные ценности-цели, а мужчинам-предпринимателям – конкретные индивидуалистические ценности. Для молодых людей предпринимательство – это возможность окружать себя красотой и самоутверждаться, для зрелых – чувствовать себя защищенными и свободными. Для предпринимателей с высшим образованием, в отличие от бизнесменов со средним профессиональным образованием, более значимы этические ценности, для них предпринимательство сродни профессиональному вызову [7]. Полученные результаты вполне согласуют-

ся с психологическими особенностями представителей исследуемых социально-демографических групп.

Одновременно с этим констатируется, что за последние 20 лет произошла трансформация мотивации для начала предпринимательской деятельности: от материальной обеспеченности к стремлению к независимости и творчеству. Прогнозируется, что ценностные ориентиры будущих предпринимателей будут направлены не только на максимизацию прибыли, но и на экологичность и социальную справедливость [8]. На наш взгляд, данная идея весьма далека от реальности в условиях существующих рыночных отношений и крайней нестабильности мироустройства.

Таким образом, мы констатируем широту исследовательской активности в отношении ценностной сферы предпринимателей, чего нельзя сказать о проблематике психологической готовности к предпринимательской деятельности. Данная тема только начинает волновать исследователей и изучаться в различных аспектах. Преимущественным образом выборку в этих исследованиях представляют студенты, поскольку представители именно этой категории являются потенциальными или начинающими предпринимателями. К общим характеристикам психологической готовности к предпринимательству относят: осознание сущности предпринимательской деятельности и факторов ее успешности, готовность к взаимодействию с внешней средой, специфику ценностных установок и целей, устойчивость предпринимательских мотивов, наличие и осознание личностных характеристик, детерминирующих эффективность предпринимательской деятельности, совокупность знаний и умений воплощения бизнес-идей [9–11]. В контексте формирования психологической готовности студентов к предпринимательству подчеркивается роль вузов в развитии предпринимательской мотивации и «предпринимательских ресурсов»: инициативности, стрессоустойчивости, умения убеждать, готовности идти на риск, дальновидности [12], предпринимательских умений, навыков целеполагания [13]; доказывается эффективность спецкурсов по основам предпринимательства [14].

Запрос общества на развитие предпринимательской активности среди молодого поколения порождает интерес к изучению влияния ценностной сферы на психологическую готовность к предпринимательству, которая, в свою очередь, выступает необходимым условием для успешного начала, выполнения и завершения любой деятельности. Ценностные ориентации и мотивы могут сыграть одну из ключевых ролей на всех этапах предпринимательской деятельности, начиная с поиска бизнес-идеи и до реализации и получения результатов. При этом роль и влияние ценностей на отдельные составляющие и общую психологическую готовность к предпринимательству не изучены. Закономерно встает вопрос: «Каково влияние конкретных ценностей на готовность к предпринимательству?» Поиску ответа на этот вопрос и было посвящено наше исследование.

Объектами исследования выступили ценностная сфера личности и психологическая готовность личности к профессиональной деятельности. Предмет исследования – влияние ценностей личности на психологическую готовность к предпринимательской деятельности студентов-гуманитариев.

¹ Drucker P. *The practice of Management*. New York: Harper & Row, 1954. 416 p.

Hisrich R.D. *Entrepreneurship, Intrapreneurship, and Venture Capital: The Foundation of Economic Renaissance*. Lexington: Lexington Books, 1986. 144 p.

McClelland D.C. *Human motivation*. New York: Cambridge University Press, 1987. 663 p.

Mescon M., Albert M., Khedouri F., *Management*. 3rd ed. New York: Harper-Row Publishers, 1988. 464 p.

Гипотеза исследования: такие ценности, как активная деятельная жизнь, свобода и творчество, материально обеспеченная жизнь, а также установки на деньги и эгоизм влияют на психологическую готовность студентов к предпринимательской деятельности.

Задачами эмпирического исследования выступили: 1) определение степени значимости терминальных и инструментальных ценностей у студентов гуманитарных направлений подготовки; 2) выявление доминирующих социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере личности студентов-гуманитариев; 3) установление уровня психологической готовности к предпринимательской деятельности у студентов-гуманитариев; 4) обнаружение фактов и характера влияния ценностных ориентаций и социально-психологических установок на компоненты психологической готовности к предпринимательству у студентов-гуманитариев.

Цель исследования – выявление влияния ценностей на психологическую готовность к предпринимательской деятельности студентов гуманитарных направлений.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Представленное теоретическое обоснование послужило основой для реализации исследовательского проекта, посвященного обнаружению влияния конкретных ценностей на готовность к предпринимательству у студентов. Исследование проводилось осенью 2022 года на базе психологической лаборатории Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязева (КИУ). Выборку составили 104 студента гуманитарных направлений подготовки («Психология» и «Государственное муниципальное управление») очной формы обучения в возрасте 19–23 лет (80 девушек и 24 юноши). В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича², тест «Социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной³, опросник «Диагностика психологической готовности к предпринимательской деятельности» Е.К. Климовой [10]. В последней методике представлены 5 первичных шкал, включающих мотивационные характеристики и профессионально важные качества, и 3 вторичные шкалы, интегративные по отношению к первичным. Дополнительно присутствует интегральная шкала «Психологическая готовность к предпринимательству».

Методами математической обработки результатов стали описательная статистика и дисперсионный анализ. Расчеты выполнены в программе MS SPSS Statistics.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ ценностной сферы показал, что чаще всего на первое место среди терминальных ценностей испытуемые ставили «здоровье» (усредненный ранг – 4)

и «уверенность в себе» (усредненный ранг – 6). Последние места среди терминальных ценностей заняли «счастье других» (усредненный ранг – 14) и «красота природы и искусства» (усредненный ранг – 15).

Инструментальные ценности в восприятии испытуемых не столь однозначны. Не было выявлено единой абсолютно значимой для всех ценности. Середину рейтинга составили 3 инструментальные ценности – «воспитанность», «образованность» и «ответственность» (усредненный ранг – 7). Последние места среди инструментальных ценностей заняли «высокие запросы» (усредненный ранг – 13) и «нетерпимость к недостаткам» (усредненный ранг – 15).

Анализ системы установок испытуемых в мотивационно-потребностной сфере дал следующие результаты. Более половины студентов ориентированы на «свободу» (51 %), при этом установка на «власть» встречается гораздо реже (15 %). Выраженные установки на «процесс» (27 %) и «результат» (30 %), «альтруизм» (12 %) и «эгоизм» (12 %), «труд» (8 %) и «деньги» (8 %) у студентов-гуманитариев в целом уравновешены.

Диагностика психологической готовности студентов гуманитарных направлений к предпринимательской деятельности показала в целом низкий уровень готовности (интегральный показатель) студентов к предпринимательству: лишь у 19 % респондентов она проявлена на уровне выше среднего. Если же рассматривать компоненты этой готовности, то картина получается противоречивая. Студенты продемонстрировали высокий уровень развития профессиональных намерений (79 %) и собственной предпринимчивости (у 54 % уровень выше среднего), при этом менее чем для четверти обследуемых характерен повышенный уровень предпринимательских мотивов (15 %) и высокий уровень предпринимательских ресурсов (24 %).

Дисперсионный анализ позволил установить влияние ценностей и установок на параметры, отражающие психологическую готовность к предпринимательству, а именно: стратегическое мышление, предпринимательские мотивы, предпринимательские намерения и предпринимательские цели.

На стратегическое мышление оказывают влияние ценностные установки на «деньги» и «аккуратность». В таблице 1 представлены результаты дисперсионного анализа. Стоит отметить, что характер влияния установок на стратегическое мышление неравномерный.

Установка на «эгоизм в трудовой деятельности», ценности «активной деятельной жизни» и «жизненной мудрости» оказывают влияние на компонент психологической готовности к предпринимательству «предпринимательские намерения» (таблица 2). Влияние имеет разную силу и неравномерность.

На предпринимательские мотивы оказывают влияние такие ценности, как «нетерпимость к недостаткам в себе и других», «твердая воля», «творчество», «развитие», «исполнительность» (таблица 3).

На предпринимательские цели оказывают влияние такие ценности и установки, как «активная деятельная жизнь», «эгоизм», «жизненная мудрость», «альтруизм» и «свобода» (таблица 4).

² Психологические тесты: в 2 т. Т. 1 / под ред. А.А. Карелина. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 312 с. С. 25–29.

³ Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Бахрах-М, 2002. 667 с. С. 641–648.

Таблица 1. Результаты дисперсионного анализа влияния установок и ценностной сферы на параметр «Стратегическое мышление»

Показатели	F-отношение	Уровень значимости
Деньги	2,521	($p \leq 0,05$)
Аккуратность	2,060	($p \leq 0,05$)

Примечание. p – уровень значимости F-критерия Фишера;
F-отношение – эмпирическое значение F-критерия Фишера.

Таблица 2. Результаты дисперсионного анализа влияния установок и ценностной сферы на параметр «Предпринимательские намерения»

Показатели	F-отношение	Уровень значимости
Активная деятельная жизнь	1,682	($p \leq 0,05$)
Эгоизм	3,071	($p \leq 0,01$)
Жизненная мудрость	1,907	($p \leq 0,05$)

Примечание. p – уровень значимости F-критерия Фишера;
F-отношение – эмпирическое значение F-критерия Фишера.

Таблица 3. Результаты дисперсионного анализа влияния установок и ценностной сферы на параметр «Предпринимательские мотивы»

Показатели	F-отношение	Уровень значимости
Нетерпимость к недостаткам	1,884	($p \leq 0,05$)
Твердая воля	1,756	($p \leq 0,05$)
Творчество	1,820	($p \leq 0,05$)
Развитие	1,661	($p \leq 0,05$)
Исполнительность	1,616	($p \leq 0,05$)

Примечание. p – уровень значимости F-критерия Фишера;
F-отношение – эмпирическое значение F-критерия Фишера.

Таблица 4. Результаты дисперсионного анализа влияния установок и ценностной сферы на параметр «Предпринимательские цели»

Показатели	F-отношение	Уровень значимости
Активная деятельная жизнь	2,366	($p \leq 0,01$)
Эгоизм	2,743	($p \leq 0,01$)
Жизненная мудрость	1,949	($p \leq 0,05$)
Альтруизм	1,753	($p \leq 0,05$)
Свобода	2,212	($p \leq 0,05$)

Примечание. p – уровень значимости F-критерия Фишера;
F-отношение – эмпирическое значение F-критерия Фишера.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Рейтинг терминальных ценностей исследуемой выборки показал ожидаемый в постпандемийный период результат. «Здоровье» выступает одной из самых значимых ценностей в любой выборке, а в обозначенное время его важность еще более усилилась. Значимость «уверенности в себе» объяснима самоопределением в юношеском возрасте, стремлением найти свое место и упрочить положение, доказать старшим право на самостоятельность. Низкорейтинговые ценности данной выборки – «красота природы и искусства» и «счастье других» – являются абстрактными, не связанными с собственным эго, поэтому малозначимы.

В отношении инструментальных ценностей выборка не показала единства, интерес представляет только низкий рейтинг ценности «высокие запросы». Результат неоднозначный. С одной стороны, он вполне согласуется с полученными по другим методикам данными – невысокой готовностью к предпринимательству и установкой исследуемой выборки на «свободу». С другой стороны – противоречит многим исследованиям, показывающим значимость материальной составляющей в ценностной сфере молодых людей [7; 15]. Полученный результат можно объяснить активным процессом самоопределения, когда не сформулированы основные требования к жизни и к себе. В свою очередь, ориентация испытуемых на «свободу» в противовес установке на «власть» вполне характерна как для студенческого возраста, так и для поколения в целом [7; 16].

Сочетание высоких показателей намерений стать предпринимателями и самооценки предприимчивости с низкими данными предпринимательских мотивов и ресурсов можно объяснить социально-демографической спецификой выборки (большинство респондентов – молодые девушки, особо не задумывающиеся в настоящий момент о будущей профессиональной деятельности после окончания вуза).

Полученные результаты показали невысокую выраженность психологической готовности к предпринимательству, что соотносится с данными, полученными в наших более ранних исследованиях [14]. Следовательно, для развития предпринимательских склонностей студентов-гуманитариев особое внимание необходимо обратить на формирование у них предпринимательской мотивации, вооружение психологическими ресурсами для начала деятельности. Возможно, при развитии предпринимательской инициативы студентов имеет смысл проработать их страхи, связанные с началом деятельности.

Сущность психологической готовности к деятельности понимается в психологии как интегральное образование ценностных, когнитивных и операционно-деятельностных компонентов [9–11]. Она включает в себя психологические установки, состояния, знания, намерения и является условием начала любой деятельности. Предпринимательская деятельность не является исключением. Ценности, в свою очередь, в целом детерминируют поведение человека, что утверждал еще М. Рокич, определяя ценности как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существо-

вания»⁴. Полученные нами результаты подтвердили влияние конкретных ценностей и установок на психологическую готовность к предпринимательству.

Проявление социально-психологической установки на деньги оказывает влияние на развитие стратегического мышления как компонента психологической готовности к предпринимательству. Широта мышления, гибкость реагирования, способность видеть взаимосвязи и взаимообусловленности, целеполагание и планирование, умение предвидеть вероятное развитие событий постепенно развиваются при более выраженной установке на деньги. Пикового развития данное умение достигает тогда, когда деньги становятся наивысшей ценностью. Для того чтобы приумножить свои финансы, человек должен быть готов к переосмыслению вновь возникающих ситуаций по-новому, с разных позиций. При этом стоит отметить, что высокая значимость сохранения своих финансов может оказать угнетающее влияние на развитие стратегического мышления. Это соотносится с многочисленными исследованиями, доказывающими, что именно рискованность, а не стремление к сбережениям, выступает профессионально важным качеством предпринимателя [17; 18].

Значимость аккуратности в картине мировосприятия личности аналогично установке на деньги способствует развитию стратегического мышления. Составляющей стратегического мышления выступает способность составления плана действий, а правильное планирование имеет тесную связь с умением содержать в порядке дела, вещи, мысли. При этом данная ценность не должна становиться ведущей, чтобы не мешать эффективному развитию стратегического мышления.

Предпринимательские намерения обусловлены установкой на эгоизм и значимостью для личности ценностей «активная деятельная жизнь» и «жизненная мудрость». Более детальный анализ показывает амбивалентное влияние эгоистической установки. Намерение стать предпринимателем значительно и при низкой, и при высокой установке на эгоизм. При средней эгоистической ориентации предпринимательские намерения снижаются. Очевидно, что проявление высокого эгоизма влечет за собой предпринимательские интенции, поскольку у человека сильно желание создать тот уровень, качество и образ жизни, которые возможны лишь при наличии собственного дела. Само по себе дело – это собственное «детище», воплощающее мечты и смыслы, чувства и надежды, оно – важная часть «эго». При этом влияние эгоизма имеет и обратный характер: предпринимательские стремления усиливаются при низком эгоизме.

Похожее влияние альтруистической и эгоистической установок мы обнаружили в отношении предпринимательских целей (таблица 4). Полученный результат показывает несколько амбивалентную мотивацию выбора личностью предпринимательской деятельности. Многочисленные исследования подтверждают, что предпринимателями становятся, руководствуясь либо сугубо личными эгоистическими целями [8; 15; 19], либо, в гораздо меньшей степени, потребностью сделать

⁴ Rokeach M. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1973. 438 p. P. 5.

что-то значимое для других [2; 4; 20]. Данное влияние можно объяснить спецификой выборки. Исследуемые студенты – преимущественно девушки-гуманитарии (будущие психологи и муниципальные служащие). В их ценностной и профессиональной сферах альтруизм имеет большое значение. Намерения и мотивация стать предпринимателем вполне могут быть выражены параллельно с мотивацией служения, со стремлением помочь всему миру. В этом случае данная категория респондентов представляет особый интерес в плане формирования предпринимательских компетенций в сфере социального сервиса.

Ценности «активная деятельная жизнь» и «жизненная мудрость» имеют практически одинаковое влияние на формирование предпринимательских намерений (таблица 2). Влияние сильное, но несколько неравномерное: желание стать предпринимателем усиливается при пиковых значениях ценности «активная деятельная жизнь», чего нельзя сказать о ценности «жизненная мудрость». Выраженная ориентация на «жизненную мудрость» снижает предпринимательскую мотивацию. В восприятии учащихся полная и эмоционально насыщенная жизнь, зрелость суждений и здравый смысл ассоциируются с созданием собственного дела, «детства». Именно поэтому данные ценности обуславливают стремление стать предпринимателем. Полученный результат вполне согласуется с многочисленными исследованиями, показывающими значимость активности в реализации предпринимательства [5; 7; 19].

На развитие внутренней мотивации к предпринимательской деятельности оказывают влияние пять ценностей: «творчество», «развитие», «исполнительность», «твердая воля» и «нетерпимость к недостаткам в себе и других». Наибольшее влияние на мотивацию оказывает значимость саморазвития, а наименьшее – творчество как ценность. В этом контексте стоит вспомнить о здоровом и крепком эгоизме как драйвере предпринимательской мотивации. Работу над собой, самосовершенствование, стремление стать лучшей версией себя можно интерпретировать и как проявление выраженного эгоизма. Очевидно, что абсолютизация творчества, стремление созидать что-то новое и нестандартное на начальном этапе предпринимательства будет скорее блокировать непосредственно предпринимательскую мотивацию. Аналогично полученным данным роль ценности творчества в контексте предпринимательской деятельности освещалась в отечественных публикациях [8; 19].

Все ценности, определяющие предпринимательскую мотивацию, имеют неравномерный характер влияния. Постепенное активно-положительное влияние на активизацию внутренней мотивации к предпринимательской деятельности оказывает высокая значимость волевых характеристик. Умеренная значимость «дисциплинированности» и «нетерпимости к недостаткам в себе и других» позволит достичь наивысшего уровня развития внутренних мотивов при освоении или осуществлении предпринимательской деятельности. В то же время чрезмерное или недостаточное развитие данных ценностей приведет к тому, что заниматься предпринимательской деятельностью не будет практически никакого желания. Можно объяснить это тем, что как при низкой, так и при очень высокой значимости данных цен-

ностей человеку будет сложно управлять другими, что недопустимо в предпринимательстве. Значимость инструментальной ценности силы воли в мотивации к предпринимательской деятельности подчеркивалась и в работах других исследователей [7; 20].

Таким образом, усилить предпринимательскую мотивацию молодежи возможно путем социального проектирования, привлечения к работе в бизнес-инкубаторах, акселераторах, студиях стартапов, призванных в том числе демонстрировать потенциал предпринимательства в преобразовании мира и себя, саморазвитии и творчестве, развитии волевых характеристик.

На уровень готовности к проявлению настойчивости в достижении поставленных целей в предпринимательской деятельности оказывает влияние определенный уровень развития социально-психологических установок на эгоизм и альтруизм, а также значимость таких терминальных ценностей, как активная деятельная жизнь, свобода и жизненная мудрость. Наибольшая целенаправленность предпринимательской деятельности будет проявляться при наиболее высоких и низких показателях эгоизма и альтруизма. Данный аспект мы уже обсудили в контексте объяснения влияния эгоизма на предпринимательские намерения. Аналогично обсудили влияние ценностей активной деятельной жизни и жизненной мудрости на психологическую готовность к предпринимательской деятельности. В случае с предпринимательскими целями обозначенные ценности имеют практически одинаковое сильное и неравномерное влияние.

Остается обсудить влияние ценности «свобода» на готовность ставить предпринимательские цели. Анализируя характер влияния, можно отметить, что постепенное положительное влияние на возникновение целей предпринимательской деятельности оказывает высокий уровень самостоятельности, независимости в суждениях и поступках, что соотносится с многочисленными исследованиями, показывающими значимость ценностей свободы, самостоятельности и независимости в целеполагании и реализации предпринимательства [3; 7; 19; 20].

При разработке психолого-педагогических программ по формированию психологической готовности к предпринимательской деятельности студентов гуманитарных направлений необходимо включать в них мероприятия по развитию ценностей и установок учащихся на активную насыщенную жизнь, альтруизм, творчество и развитие, по развитию ценностей дела и общения, индивидуалистических ценностей.

Гипотеза исследования в целом подтвердилась, за исключением значимости ценности «материальная обеспеченность» в формировании психологической готовности к предпринимательству. При этом были обнаружены иные ценности, определяющие готовность студентов к предпринимательской деятельности, а именно: жизненная мудрость, развитие, аккуратность, нетерпимость к недостаткам в себе и других, твердая воля и исполнительность.

Проведенное исследование выявило факты наличия влияния противоречивых ценностных ориентиров на психологическую готовность к предпринимательской деятельности. Вопрос, насколько этот результат обусловлен характером выборки или же иными факторами,

определяющими данное влияние, остается открытым. Дальнейшие исследования с привлечением иных категорий респондентов, вероятно, студентов экономических, технических и других направлений подготовки, студентов колледжа, самозанятых молодых людей, слушателей бизнес-инкубаторов, акселераторов, соискателей господдержки для открытия бизнеса позволят точнее определить, какие ценности и установки детерминируют психологическую готовность к предпринимательской деятельности.

Полученные результаты поэтапно внедряются авторами в специализированный курс «Основы предпринимательства», реализуемый на всех направлениях обучения, представленных в университете. С учетом полученных результатов акцент в обучении делается на формирование и усиление мотивации к предпринимательству и вооружение студентов психологическими, экономическими и организационными средствами для начала индивидуальной предпринимательской деятельности.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Полученные в исследовании результаты характеризуют выборку студентов-гуманитариев. Определены их доминирующие терминальные ценности: здоровье и уверенность в себе. При этом предпочтения инструментальных ценностей более разнообразны и индивидуально обусловлены. В целом для большинства студентов исследуемой нами группы значимыми являются образованность, ответственность и воспитанность. Следовательно, в представлениях исследуемой группы студентов целью индивидуального существования является достижение собственного физического и психологического благополучия, а в качестве средств-целей выступают социально одобряемые образы действий (ценности дела/этики/общения).

У студентов исследуемой группы обнаружены выраженные социально-психологические установки на «свободу» в противовес ориентации на «власть». Весьма вероятно, что при выборе деятельности эти студенты скорее предпочтут гибкий график, отсутствие жестких регламентов и контроля, творчество и самовыражение, чем возможность влияния на других вкуче с ограничениями собственной деятельности и времени.

Установлено, что уровень психологической готовности к предпринимательству у студентов-гуманитариев исследуемой группы в целом низкий. Сочетание выраженных предпринимательских намерений и средней самооценки предприимчивости с низким уровнем предпринимательских мотивов и ресурсов не способствует готовности к реальной предпринимательской деятельности. Другими словами, студенты исследуемой группы, даже если бы и хотели стать предпринимателями, имеют недостаточную силу мотивации и отсутствие необходимых средств (знаний).

Выявлены факты и неравномерный характер влияния ценностей на психологическую готовность к предпринимательской деятельности студентов гуманитарных направлений исследуемой группы. Психологическая готовность к предпринимательской деятельности у студентов исследуемой группы, обучающихся на направлениях, подразумевающих варианты социального

служения, определяется установками на эгоизм и одновременно на альтруизм, ценностями жизненной мудрости, активной деятельной жизни, свободы. Эти ценности влияют на интенционные и целеполагающие составляющие психологической готовности. Предпринимательскую мотивацию детерминируют ценности творчества и развития, дела и общения. Ориентация на «деньги» и ценность «аккуратность» обуславливают развитие стратегического мышления как компонента психологической готовности к предпринимательству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шохнех А.В., Барышникова В.В. Механизмы мотивации предпринимательской активности молодежи в системе обеспечения экономической безопасности России // Инновационное развитие экономики. 2019. № 4-2. С. 190–193. EDN: [XSPRZZ](#).
2. Позняков В.П. Социальная психология российского предпринимательства // Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы: коллективная монография. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 200–214. EDN: [ZWWSXJ](#).
3. Мурзина Ю.С., Позняков В.П. Ценностные ориентации предпринимателей сферы семейного бизнеса // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6. С. 101–108. EDN: [OUUEEQ](#).
4. Титов А.С., Лепшокова З.Х. Индивидуальные ценности предпринимателей как предикторы их планируемого благотворительного поведения // Организационная психология. 2020. Т. 10. № 3. С. 140–163. EDN: [KHDYHH](#).
5. Позняков В.П., Поддубный С.Е., Позняков П.В. Личностные детерминанты экономического самоопределения российских предпринимателей // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5. С. 159–165. DOI: [10.20323/1813-145X-2021-5-122-159-165](#).
6. Позняков В.П. Взаимосвязь смысложизненных и ценностных ориентаций личности предпринимателей и характеристик их экономического самоопределения // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6. № 1. С. 150–170. DOI: [10.38098/ipran.sep.2021.21.1.006](#).
7. Терехова Т.А., Трофимова Е.Л., Геранюшкина Г.П. Исследование ценностей предпринимателей разных социально-демографических групп // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2020. Т. 33. С. 69–88. DOI: [10.26516/2304-1226.2020.33.69](#).
8. Помазкова Е.В. Ценностные ориентации и мотивации российского предпринимательства // Общество: философия, история, культура. 2022. № 8. С. 94–98. DOI: [10.24158/fik.2022.8.15](#).
9. Ханова З.Г., Матакаев А.И. Формирование психологической готовности студентов к предпринимательской деятельности в процессе обучения в вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 137–142. EDN: [PJOJUH](#).

10. Климова Е.К. Профессиональная деятельность предпринимателя. Психология успеха. СПб.: Скифия, 2014. 206 с.
11. Радионова И.Б. Формирование психологической готовности студентов к предпринимательской деятельности в процессе обучения в вузе // Человеческий капитал. 2018. № 11-2. С. 258–262. EDN: [YNWCHR](#).
12. Поздеева Е.Г., Назарова Н.С. Анализ готовности студентов политехнического университета к предпринимательской деятельности // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 1. С. 100–114. DOI: [10.18721/JHSS.11108](#).
13. Потаев В.С. Об особенностях развития предпринимательских способностей у студентов // Вестник Бурятского государственного университета. Экономика и менеджмент. 2020. № 2. С. 15–23. DOI: [10.18101/2304-4446-2020-2-15-23](#).
14. Климанова Н.Г., Терещенко Н.Г. Динамика психологической готовности студентов к предпринимательской деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т. 8. № 3. С. 108–119. DOI: [10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-10](#).
15. Титов А.С. Роль индивидуальных ценностей в экономических установках российских предпринимателей и непредпринимателей // Психологические исследования. 2022. Т. 15. № 82. С. 1–30. DOI: [10.54359/ps.v15i82.1101](#).
16. Дергач А.О., Коротева Е.М. Ценности, ответственность и готовность к риску как факторы карьерных ориентаций будущих предпринимателей // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2021. № 2. С. 12–18. DOI: [10.24147/2410-6364.2021.2.12-18](#).
17. Kerr S.P., Kerr W.R., Dalton M. Risk attitudes and personality traits of entrepreneurs and venture team members // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2019. Vol. 116. № 36. P. 17712–17716. DOI: [10.1073/pnas.1908375116](#).
18. Bergner S., Auburger Ju., Paleczek D. The why and the how: A nexus on how opportunity, risk and personality affect entrepreneurial intention // Journal of Small Business Management. 2021. P. 1–34. DOI: [10.1080/00472778.2021.1934849](#).
19. Борис О.А., Никулина А.В. Выявление мотиваторов к инновационному предпринимательству современной молодежи // BENEFICIUM. 2022. № 3. С. 98–104. DOI: [10.34680/BENEFICIUM.2022.3\(44\).98-104](#).
20. Дмитриева В.А. Жизненный путь молодого предпринимателя как проекция социально-психологических особенностей личности // Человеческий капитал. 2021. № 6. С. 140–153. DOI: [10.25629/HC.2021.06.15](#).
21. *kollektivnaya monografiya*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2018, pp. 200–214. EDN: [ZWWSXJ](#).
22. Murzina Yu.S., Poznyakov V.P. Value orientations of entrepreneurs in the family business sphere. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2019, no. 6, pp. 101–108. EDN: [OUUEQQ](#).
23. Titov A.S., Lepshokova Z.Kh. Individual values of entrepreneurs as predictors of their planned charitable behavior. *Organizatsionnaya psikhologiya*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 140–163. EDN: [KHDYHH](#).
24. Poznyakov V.P., Poddubnyy S.E., Poznyakov P.V. Personal determinants of economic self-determination of Russian entrepreneurs. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2021, no. 5, pp. 159–165. DOI: [10.20323/1813-145X-2021-5-122-159-165](#).
25. Poznyakov V.P. The relationship of life and value orientations of entrepreneurs and the characteristics of their economic self-determination. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Sotsialnaya i ekonomicheskaya psikhologiya*, 2021, vol. 6, no. 1, pp. 150–170. DOI: [10.38098/ipran.sep.2021.21.1.006](#).
26. Terekhova T.A., Trofimova E.L., Geranyushkina G.P. Values of entrepreneurs form various socio-demographic groups. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2020, vol. 33, pp. 69–88. DOI: [10.26516/2304-1226.2020.33.69](#).
27. Pomazkova E.V. Value orientations and motivations of Russian entrepreneurship. *Obshchestvo: filosoфиya, istoriya, kultura*, 2022, no. 8, pp. 94–98. DOI: [10.24158/fik.2022.8.15](#).
28. Khanova Z.G., Matakaev A.I. Forming in students psychological readiness for enterprise activity in the process of higher school training. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2012, no. 4, pp. 137–142. EDN: [PJOJUH](#).
29. Klimova E.K. *Professionalnaya deyatelnost predprinimatel'ya. Psikhologiya uspekha* [Professional activity of an entrepreneur. Psychology of success]. Sankt Petersburg, Skifiya Publ., 2014. 206 p.
30. Radionova I.B. Formation of psychological readiness of students to entrepreneurial activity in the process of training at the university. *Chelovecheskiy kapital*, 2018, no. 11-2, pp. 258–262. EDN: [YNWCHR](#).
31. Pozdееva E.G., Nazarova N.S. Analysis of readiness of students of the polytechnical university to entrepreneurial activity. *Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovanie*, 2020, vol. 11, no. 1, pp. 100–114. DOI: [10.18721/JHSS.11108](#).
32. Potaev V.S. On the features of developing students' entrepreneurial skills. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika i menedzhment*, 2020, no. 2, pp. 15–23. DOI: [10.18101/2304-4446-2020-2-15-23](#).
33. Klimanova N.G., Tereshchenko N.G. Dynamics of psychological readiness of students for entrepreneurial activities. *Nauchnyy rezultat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 2022, vol. 8, no. 3, pp. 108–119. DOI: [10.18413/2313-8971-2022-8-3-0-10](#).
34. Titov A.S. The role of personal values in economic attitudes of entrepreneurs and non-entrepreneurs. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2022, vol. 15, no. 82, pp. 1–30. DOI: [10.54359/ps.v15i82.1101](#).

REFERENCES

1. Shokhnekh A.V., Baryshnikova V.V. Mechanisms of motivating the entrepreneurial activity of youth in the system of ensuring the economic security of Russia. *Innovatsionnoe razvitie ekonomiki*, 2019, no. 4-2, pp. 190–193. EDN: [XSPRZZ](#).
2. Poznyakov V.P. Social psychology of Russian entrepreneurship. *Psikhologicheskie issledovaniya globalnykh protsessov: predposylki, tendentsii, perspektivy*:

16. Dergach A.O., Koroteeva E.M. Values, responsibility and willingness to take risks as factors in the career orientations of future entrepreneurs. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2021, no. 2, pp. 12–18. DOI: [10.24147/2410-6364.2021.2.12-18](https://doi.org/10.24147/2410-6364.2021.2.12-18).
17. Kerr S.P., Kerr W.R., Dalton M. Risk attitudes and personality traits of entrepreneurs and venture team members. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2019, vol. 116, no. 36, pp. 17712–17716. DOI: [10.1073/pnas.1908375116](https://doi.org/10.1073/pnas.1908375116).
18. Bergner S., Auburger Ju., Paleczek D. The why and the how: A nexus on how opportunity, risk and personality affect entrepreneurial intention. *Journal of Small Business Management*, 2021, pp. 1–34. DOI: [10.1080/00472778.2021.1934849](https://doi.org/10.1080/00472778.2021.1934849).
19. Boris O.A., Nikulina A.V. Identification of motivators for innovative entrepreneurship of modern youth. *BENEFICIUM*, 2022, no. 3, pp. 98–104. DOI: [10.34680/BENEFICIUM.2022.3\(44\).98-104](https://doi.org/10.34680/BENEFICIUM.2022.3(44).98-104).
20. Dmitrieva V.A. The life way of a young entrepreneur as a projection of social and psychological personality. *Chelovecheskiy kapital*, 2021, no. 6, pp. 140–153. DOI: [10.25629/HC.2021.06.15](https://doi.org/10.25629/HC.2021.06.15).

The influence of axiological sphere of a person on the psychological readiness for entrepreneurial activity

© 2023

*Natalya G. Klimanova*¹, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair “Labour and Entrepreneurship Psychology”

Tatyana A. Trifonova^{*2}, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair “Labour and Entrepreneurship Psychology”

*Albina A. Kabirova*³, senior lecturer of Chair “Labour and Entrepreneurship Psychology”

V.G. Timiryasov Kazan Innovative University, Kazan (Russia)

*E-mail: trifonova@ieml.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4517-199X>

²ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1194-2691>

³ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3214-4708>

Abstract: The paper studies the influence of values and socio-psychological attitudes towards the psychological readiness for entrepreneurship of the students of humanitarian training programs. The study is caused by the demand of the government for the search, development, and support of initiative young people who are focused on entrepreneurial activity, who want to carry on individual business and benefit society. The empirical study sample involves the Humanities students. The research was carried out on the base of the laboratory of V.G. Timiryasov Kazan Innovative University. The M. Rokeach Value Survey, O.F. Potemkina’s “Social-Psychological Attitudes of a Personality in the Motivation-Need Sphere” test, and E.K. Klimova’s “The Diagnosis of Psychological Readiness for Entrepreneurial Activity” questionnaire were the diagnostic tools. The authors compiled the ranking of values and attitudes of students in the motivation-need sphere. It was determined that for the surveyed students, the concrete values – “health” and “self-confidence” are the most significant, and the abstract values, not related to their ego – “the beauty of nature” and “happiness of others” are the least significant. Among values-means, action and communication values and ethic values are significant. The students manifested a dominant attitude towards freedom and a low level of general psychological readiness for entrepreneurship combined with the pronounced intention to become entrepreneurs and high enterprise self-esteem. The authors established the influence of values and socio-psychological attitudes towards the psychological readiness for entrepreneurial activity of the Humanities students. The values of active life and life wisdom, the focus on money, freedom, altruism, and selfishness play an activating role in it.

Keywords: value-based orientations; entrepreneurial activity motivation; psychological readiness for entrepreneurial activity; psychological readiness for entrepreneurship.

For citation: Klimanova N.G., Trifonova T.A., Kabirova A.A. The influence of axiological sphere of a person on the psychological readiness for entrepreneurial activity. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 1, pp. 51–59. DOI: [10.18323/2221-5662-2023-1-51-59](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2023-1-51-59).

Субъективные представления о социальной успешности в подростковом возрасте

© 2023

Тузова Ольга Николаевна*¹, кандидат психологических наук, доцент,

доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики

Кобзева Ольга Владимировна², кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики

Мурманский арктический государственный университет, Мурманск (Россия)

*E-mail: olg.tuzova@yandex.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1906-8702>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5571-3153>

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного проблеме социальной успешности. Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью организации профориентационной работы и оказания психолого-педагогической помощи в процессе личностного становления подростков в условиях неопределенности и изменчивости. Целью исследования стало выявление особенностей представлений подростков о социальной успешности личности в современном обществе и изучение уровня оценки их собственной социальной успешности. Эмпирическое исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ г. Мурманска. В исследовании приняли участие 50 обучающихся 8–9-х классов в возрасте 14–15 лет. Использовалась методика Г.Р. Хузеевой «Успешный человек» в авторской модификации, которая заключалась в составлении дополнительных вопросов, направленных на выявление самооценки социальной успешности респондентов и качеств, которые помогают им быть успешными. Было установлено, что подростки связывают социальную успешность с деловыми качествами, такими как целеустремленность, трудолюбие, работоспособность, а также понимают необходимость хорошего образования и развитых коммуникативных навыков для достижения успеха. Анализ результатов оценки подростками собственной социальной успешности показал, что 14 % респондентов оценивают ее высоко, 66 % – средне и 20 % – низко. Выявлены различия в представлениях о социальной успешности между группами подростков с разным уровнем самооценки. Полученные результаты легли в основу программы психолого-педагогического сопровождения подростков в процессе профессионального и личностного становления.

Ключевые слова: социальная успешность; самооценка; социальная идентичность; подростковый возраст.

Благодарности: Исследование выполнено в рамках инициативной НИОКР № 122061400024-2.

Для цитирования: Тузова О.Н., Кобзева О.В. Субъективные представления о социальной успешности в подростковом возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 1. С. 61–68. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-1-61-68.

ВВЕДЕНИЕ

В условиях неопределенности и изменчивости утрачиваются традиционные социальные ориентиры, с опорой на которые образовательная система выстраивала процессы обучения и воспитания. Следует признать, что эмпирические данные о психологических особенностях подросткового и юношеского возрастов требуют постоянного обновления. В данной работе основной исследовательский акцент был сделан на выявление особенностей представлений подростков о том, что такое социально успешная личность в современном обществе и насколько социально успешными они оценивают сами себя.

Семантический анализ понятий «успех», «успешность» демонстрирует широкое использование этих дефиниций как в повседневном, так и научном пространстве. Психологическая характеристика данных категорий заключается в переживании радости, удовлетворения от полученного результата.

В работах Н.А. Батурина представлен анализ понятия «успех» и выделены три ведущих трактовки данного понятия: интегральная оценка достигнутого резуль-

тата, который равен или выше нормативного уровня или социального эталона; интегральная оценка собственного результата, который соотносится с уровнем собственной цели субъекта деятельности; особое нервно-психическое состояние, образующееся у человека вследствие заслуги высочайшего и важного для него итога [1].

В свою очередь, «социальная успешность» как научная категория рассматривается учеными с различных позиций. В современных исследованиях социальная успешность выступает неким критерием социального статуса личности и может рассматриваться как в положительной, так и отрицательной коннотации. Чувство успешности, с одной стороны, может позволять человеку позитивно развиваться и социализироваться, эффективно преодолевать трудности и решать поставленные задачи [2; 3]. С другой – выступать источником невротизации личности вследствие бесконечного стремления к «достигаторству».

Важно изучать социальную успешность на разных этапах социализации. В период начальной социализации она является неустойчивым состоянием личности, основанным на сформированном «образе Я», и зависит

от популярности в группе, сложившегося «образа мира» и способностей адаптироваться к изменяющимся условиям [4; 5]. Особая роль в формировании социальной успешности личности принадлежит самооценке и ее составляющим [6].

Анализ литературы позволяет констатировать, что предметное поле категории «социальная успешность» достаточно разноплановое. В психолого-педагогических и социально-психологических публикациях представлены результаты исследований, показывающих взаимосвязь социальной успешности с жизнестойкостью личности и психологическим здоровьем [7]; с уровнем интеллекта, в том числе эмоционального [8; 9]; с эмоциональными переживаниями детей [10]; с социальной компетентностью [11]; с эффективностью деятельности [12; 13]; с детско-родительскими отношениями в замещающей семье [14]; с влиянием темпоральных и пространственных характеристик социальной среды [15; 16].

В данном исследовании изучается не сам феномен «социальной успешности», а представления о нем в подростковом возрасте.

Представление как психологическая категория – это некий идеальный образ объективной действительности, который складывается под воздействием внешних и внутренних факторов [17]. В большей степени представления формируются социальным, культурным, историческим контекстами. Следовательно, представления о социальной успешности в транзитивном обществе – категория весьма подвижная. При сильном социальном расслоении общества представления о социальной успешности будут отличаться от страты к страте. Поскольку данная категория детерминирована разнообразными факторами, возраст тоже будет влиять на представления о социальной успешности, так как у каждой возрастной группы свои задачи развития.

Интересные результаты были получены в исследовании Г.Р. Хузеевой, в котором были выявлены различия в представлениях об успешности у подростков из больших городов и малых поселений. Как отмечает автор, подростки, проживающие в небольших населенных пунктах, чаще дают определения успешности, связанные с гуманистической направленностью. У них более выражены ценности взаимопомощи и ценности групповой принадлежности [18].

Можно отметить, что, несмотря на потребность подростков в успехе, в психологических исследованиях отмечается, что в данный возрастной период отсутствует глубинное понимание социальной успешности [19; 20].

Объектом представленного исследования выступает социальная успешность, предметом – субъективные представления подростков о социальной успешности.

Мы предположили, что в подростковом возрасте субъективные представления о социальной успешности будут совпадать с оценкой собственной социальной успешности, и что в подростковом возрасте будет преобладать средний уровень самооценки социальной успешности.

Были сформулированы исследовательские вопросы, которые являются задачами настоящего исследования.

1. Какими характеристиками подростки наполняют понятие «социальная успешность»?

2. Как подростки оценивают собственную социальную успешность?

3. Совпадают ли у подростков представления о социальной успешности с их представлениями о собственных качествах, способствующих успешности?

Цель исследования – выявить особенности представлений подростков о социальной успешности личности в современном обществе и уровень их оценки собственной социальной успешности.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое исследование представления о социальной успешности у подростков проводилось на базе средних общеобразовательных школ г. Мурманска. В исследовании приняли участие 50 обучающихся 8–9-х классов в возрасте 14–15 лет. Исследование проводилось в период с сентября по октябрь 2022 года.

Для решения исследовательских задач использовалась методика Г.Р. Хузеевой «Успешный человек» [21] в авторской модификации. Данная методика предназначена для определения характера и структуры представлений об успешном человеке в современном обществе. Модификация заключалась в составлении дополнительных вопросов о самооценке социальной успешности респондентов и о качествах, которые помогают респондентам быть успешными.

Подросткам было необходимо написать качества человека, которые, по их мнению, делают его успешным в современном обществе. Количество выделяемых характеристик не регламентировалось. Оценить свою социальную успешность предлагалось по 10-балльной шкале:

– от 1 до 4 баллов – низкая самооценка социальной успешности;

– от 5 до 8 баллов – средний уровень самооценки социальной успешности;

– от 9 до 10 баллов – высокий уровень самооценки социальной успешности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основе полученных данных (таблица 1) мы можем сделать вывод, что у респондентов существенно преобладает деятельностный компонент в характеристиках социальной успешности (86 %). Подростки выделяют те качества, которые связаны с собственной активностью и трудолюбием («целеустремленный», «настойчивый», «волевой», «преодоление трудностей», «любовь к своему делу», «упорство», «нацеленность на результат»). 14 % респондентов отмечают качества, связанные с гуманистической направленностью личности («отзывчивость», доброжелательность», «уметь найти подход к каждому»).

Показатели «материальная направленность» и «групповая принадлежность» представлены у подростков в наименьшей степени. Наибольший процент респондентов (86 %) при описании успешного человека не используют дефиниции, связанные с материальными ценностями, такими как деньги, богатые родители, наличие квартиры, машины и пр.

Можно утверждать, что данная выборка отличается однородностью в своих представлениях о социальной

Таблица 1. Представления о социальной успешности в подростковом возрасте (%)

Показатели представления о социальной успешности	Наличие характеристик успешности в описании		
	Нет в описании	Есть в описании	Преобладает в описании
Деятельностный аспект	0	14	86
Гуманистическая направленность	10	76	14
Материальная направленность	86	14	0
Групповая принадлежность	90	10	0

успешности с доминированием деятельностной направленности на успех.

Детальное изучение дефиниций, сформулированных респондентами, показало, что при описании образа успешного человека подростки дают в среднем 12 описаний. Характеристики успешного человека, выдвинутые подростками на первое место, были объединены по смысловой нагруженности (таблица 2).

Полученные результаты показывают, что:

- для 14 % респондентов характерен высокий уровень самооценки социальной успешности. В ответах некоторые подростки указывали на себя как на успешных людей, давали себе высокие характеристики;

- 66 % подростков имеют средний уровень самооценки социальной успешности. Можно считать, что эти респонденты умеют адекватно оценивать свои возможности, видят свои сильные и слабые стороны, готовы объективно оценивать свои неудачи и успехи;

- у 20 % респондентов наблюдается низкий уровень самооценки социальной успешности. Данная группа респондентов не считает себя успешными в настоящем и не верит в собственный успех в будущем.

Между выделенными группами был проведен сравнительный анализ представлений о социальной успешности (таблица 3).

Как мы писали выше, данная выборка характеризуется достаточно близкими представлениями о социальной успешности, однако между группами с разным уровнем самооценки существуют некоторые различия. Подростки со средним уровнем самооценки указывали больше характеристик социальной успешности. Подростки с низкой самооценкой чаще давали негативные характеристики социальной успешности. В группе подростков с высокой самооценкой не встречались характеристики социальной успешности материальной направленности, чаще респонденты упоминали групповую принадлежность для достижения успеха.

Помимо балльной самооценки социальной успешности, подростки давали описательные характеристики, которые позволяют им быть успешными. Анализ личных качеств успешного человека, выдвинутых подростками на первое место, представлен в таблице 4.

Анализ приведенных результатов показывает, что:

- большая часть респондентов (20 %) отмечают такие личностные качества, как «целеустремленный», «упорство», «терпеливость», «цель», а 18 % респонден-

тов считают, что обладают такими качествами, как «трудолюбие», «любовь к своему делу»;

- 10 % опрошенных характеризуют себя как «веселый», «с чувством юмора», отмечают в себе «наличие позитива», «позитивного мышления», «оптимистичности»;

- в качестве необходимых характеристик для социальной успешности всего лишь 8 % подростков отметили наличие «уверенности в себе»;

- 6 % респондентов считают, что социально успешными им помогают быть такие качества, как «коммуникабельность», «общительность», «доброта», «ответственность», «честность»;

- 4 % опрошенных отметили, что «самостоятельность» является для них важной характеристикой для достижения успеха;

- остальные характеристики были менее популярны. Небольшой процент опрошенных отмечали у себя наличие «дисциплины», «воспитанности», «безмятежности», «активности», «стойкости», «умения рационально управлять временем», «обучаемости» и «способностей».

Отвечая на заключительный исследовательский вопрос, совпадают ли у подростков представления о социальной успешности с их представлениями о собственных качествах, способствующих успешности, мы провели сравнительный анализ указанных дефиниций. У 18 % респондентов ответы не совпали, из них 6 % не указали никаких личных качеств; 4 % уклонились от ответа, написав в одном случае «я не буду раскрывать свой секрет», в другом – «еще только работаю над собой, чтобы быть успешным человеком»; 8 % указали иные качества.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Подростки из исследовательской выборки связывают социальную успешность с деловыми качествами, такими как целеустремленность, трудолюбие, работоспособность, а также понимают необходимость хорошего образования и развитых коммуникативных навыков для достижения успеха. В аналогичном исследовании [22] было установлено, что под успешностью подростки в первую очередь понимают богатство, что отличается от наших результатов, в котором на богатство указали лишь в 14 % случаев. В более раннем исследовании нами также было установлено, что подростки

Таблица 2. Характеристики успешного человека, выдвинутые на первое место в группе респондентов (%)

№ п/п	Характеристики успешного человека	Количество выборов
1	Целеустремленный, нацеленный на результат	15,3
2	Трудолюбивый, работоспособный, прилежный, любящий свое дело	15,3
3	Умный, образованный, грамотный, обучаемый, системно мыслящий, нестандартно мыслящий	10,6
4	Коммуникабельный, общительный, отзывчивый, умеющий найти подход к каждому, открытый, дружелюбный, добрый	10,0
5	Уверенный в себе, самоуверенный	6,0
6	Ответственный	5,3
7	Желающий развиваться, имеющий высокое самосознание, высокую самооценку	4,5
8	Креативный, оригинальный, творчески мыслящий	3,3
9	Честный, принципиальный	3,3
10	Авантюрный, адаптивный, деловой	2,6
11	Пунктуальный, дисциплинированный	2,6
12	Наглый, подлиза, лжец, лицемер	2,6
13	Смелый, решительный, мужественный	2,0
14	Обаятельный, красивый	2,0
15	Богатый, имеющий хорошие связи	1,3
16	Воспитанный, сдержанный	1,3
17	Жизнерадостный, позитивный	1,3
18	Самокритичный, умеющий видеть и признавать свои ошибки	1,3
19	Самоконтролирующий, стрессоустойчивый	1,3
20	Независимый, самодостаточный	1,3
21	Инициативный, активный	1,3
22	Смотрящий в будущее, имеющий объективный взгляд на будущее	1,3
23	Умеющий любить, любимый	0,6
24	Объективно оценивающий свои возможности	0,6
25	Молодой	0,6
26	Сильный	0,6
27	Рационально управляющий временем	0,6
28	Душевный	0,6
29	Удачливый	0,6

Таблица 3. Сравнительный анализ представлений о социальной успешности в группах подростков с разным уровнем самооценки (среднее арифметическое)

Группы по уровням самооценки социальной успешности	Результаты исследования представлений о социальной успешности					
	Среднее количество указанных характеристик социальной успешности	Среднее количество отрицательных характеристик социальной успешности	Среднее количество указанных характеристик			
			деятельностного аспекта	гуманистической направленности	материальной направленности	групповой принадлежности
Группа с высокой самооценкой	10,8	0,00	3,0	1,1	0,0	0,30
Группа со средней самооценкой	12,7	0,03	2,9	1,6	0,1	0,03
Группа с низкой самооценкой	10,2	0,40	3,0	1,8	0,2	0,20

Таблица 4. Самооценка личных качеств, помогающих подросткам быть успешными (%)

№ п/п	Личные качества, помогающие быть успешным	Количество выборов
1	Целеустремленный, упорный	20
2	Трудолюбивый, любящий свое дело	18
3	Веселый, позитивный, оптимистичный	10
4	Уверенный в себе	8
5	Коммуникабельный, общительный, добрый	6
6	Ответственный	6
7	Честный	6
8	Ничего не ответили	6
9	Самостоятельный	4
10	Дисциплинированный	2
11	Воспитанный	2
12	Безмятежный	2
13	Активный	2
14	Стойкий	2
15	Рационально управляющий временем	2
16	Обучаемый	2
17	Способный	2

в целом понимают успешность как «уверенность в себе», «целеустремленность», «трудолюбие», «самостоятельность»¹. Однако, как и в вышеупомянутом исследовании [22], нами было отмечено, что такие дефиниции, как «дружба», «любовь», «семья», «уважение» в определении социальной успешности подростками либо не используются, либо употребляются крайне редко.

Необычным нам показался тот факт, что большинство опрошенных (90 %) не указали характеристик успешной личности, связанных с групповой принадлежностью. Как известно, типичной подростковой реакцией является реакция группирования, а общение со сверстниками является ведущим видом деятельности подростков. Для выявления причин отсутствия характеристик групповой принадлежности в описании социальной успешности у подростков необходимо провести дополнительное исследование.

Анализ полученных результатов подтвердил нашу гипотезу о том, что у подростков будет преобладать средний уровень самооценки собственной социальной успешности. 66 % респондентов средне оценили свою социальную успешность, а высокий уровень социальной успешности отметили у себя всего лишь 14 % подростков. Похожие результаты были получены в подобном исследовании [23], в котором установлено, что 47 % опрошенных не уверены в своей социальной успешности.

Сравнительный анализ дефиниций, использованных подростками при определении социальной успешности и при самооценке собственной успешности, указывает на наличие совпадений в большинстве случаев (82 %). В обоих случаях подростки в первую очередь называли целеустремленность и трудолюбие (таблицы 2 и 4). Таким образом, гипотеза о том, что в подростковом возрасте представление о социальной успешности будет совпадать с оценкой собственной социальной успешности, нашла свое подтверждение.

Полученные результаты легли в основу программы психолого-педагогического сопровождения подростков в процессе профессионального и личностного становления.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Подростки из исследовательской выборки в целом считают, что такие характеристики личности, как целеустремленность, трудолюбие, работоспособность, образованность, умение мыслить, коммуникабельность, общительность, отзывчивость, дружелюбие позволяют стать социально успешным человеком.

Большинство подростков исследованной группы собственную социальную успешность оценивают средне.

У подростков в данной выборке представления о социальной успешности совпадают с их представлениями о собственных качествах, способствующих успешности.

¹ Тузова О.Н. Представление о социальной успешности подростков с различной направленностью личности // Человек в ситуации изменений: реальный и виртуальный контекст: материалы международной научной конференции. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2021. С. 121–124. EDN: [HWONLF](#).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батурич Н.А. Успех и неудача: теория, исследование, практика. Челябинск: Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), 2018. 144 с. EDN: [YKVHNV](#).
2. Кобзева О.В. Специфика социокультурной идентичности в подростковом возрасте // Казанский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 102–106. EDN: [FHHMBA](#).
3. Барский Е.В., Пушкарева Т.В. Теоретический анализ исследования социальной успешности школьников // Перспективы науки. 2017. № 9. С. 51–55. EDN: [ZSHWJ](#).
4. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Профессиональные предпочтения учащихся и социокультурные трансформации профессиональных групп // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 3. С. 114–134. DOI: [10.17759/sps.2020110308](#).
5. Кобзева О.В. Специфика образа мира в подростковом возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-7. С. 236–242. EDN: [XBHBCF](#).
6. Sutin A.R., Costa P.T., Miech R., Eaton W.W. Personality and Career Success: Concurrent and Longitudinal Relations // European Journal of personality. 2009. Vol. 23. № 2. P. 71–84. DOI: [10.1002/per.704](#).
7. Айварова Н.Г., Миронов А.В., Наумова М.В. Жизнестойкость и психологическое здоровье молодежи коренных малочисленных народов севера // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. № 1. С. 6–12. EDN: [YTOYRJ](#).
8. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 28–38. DOI: [10.17759/jmfp.2018070203](#).
9. Гукаленко О.В. Развитие эмоционального интеллекта как фактор учебной и социальной успешности школьников: теоретический обзор // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 2. С. 14–28. EDN: [PTYIMA](#).
10. Пронина А.Н., Сушкова И.В., Яковлева И.В. Взаимосвязь социальной успешности и эмоциональных переживаний детей дошкольного возраста // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 3. С. 89–103. DOI: [10.15293/2226-3365.1703.06](#).
11. Каменева Е.Г., Силкина Т.А. Формирование социальной компетентности как базового регулятора социальной успешности подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 59–62. EDN: [GAQJAO](#).
12. Толочек В.А., Вильчес-Ногерол В.В., Сизова Л.А. Стили делового общения и среда организации: факторы взаимной детерминации // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2020. № 1. С. 55–69. EDN: [AGLGYT](#).
13. Толочек В.А., Сизова Л.А., Вильчес-Ногерол В.В. Стили делового общения, социальный опыт субъекта, среда организации: эффекты взаимодействия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. № 4. С. 321–333. DOI: [10.18500/2304-9790-2019-8-4-321-333](#).

- psikhologiya, pedagogika*, 2022, no. 4, pp. 91–95. DOI: [10.24158/spp.2022.4.13](https://doi.org/10.24158/spp.2022.4.13).
18. Khuzeeva G.R. Peculiarities of social space (personal chronotop) of present-day teenagers living in different conditions. *Sovremennaya sotsialnaya psikhologiya: teoreticheskie podkhody i prikladnye issledovaniya*, 2013, no. 2, pp. 38–46. EDN: [RBRNGZ](https://elibrary.ru/REBRNGZ).
19. Kozhakina S.O. The need of teenagers for social success. *Vestnik Povolzhskoy akademii gosudarstvennoy sluzhby*, 2013, no. 4, pp. 60–65. EDN: [REYWOD](https://elibrary.ru/REYWOD).
20. Shabanov A.G. Psychological and pedagogical support of the social success of adolescents in school. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2021, no. 4, pp. 34–42. EDN: [QIOWOS](https://elibrary.ru/QIOWOS).
21. Martsinkovskoy T.D., ed. *Identichnost i sotsializatsiya v sovremennom obshchestve: sbornik metodik* [Identity and socialization in the modern world]. Moscow, MPGU Publ., 2015. 112 p. EDN: [WIDNGR](https://elibrary.ru/WIDNGR).
22. Kondratev M.D. Social concepts about the success of teenagers with different intragroup status and different levels of intellectual success. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*, 2017, vol. 8, no. 2, pp. 116–130. DOI: [10.17759/sps.2017080208](https://doi.org/10.17759/sps.2017080208).
23. Gushchina T.N. Research on the views of modern youth about social success. *Sotsialno-politicheskie issledovaniya*, 2020, no. 3, pp. 110–122. DOI: [10.20323/2658-428X-2020-3-110-122](https://doi.org/10.20323/2658-428X-2020-3-110-122).

Subjective perceptions of social success in adolescence

© 2023

Olga N. Tuzova^{*1}, PhD (Psychology), Associate Professor,

assistant professor of Chair of Psychology and Correctional Pedagogy

*Olga V. Kobzeva*², PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology and Correctional Pedagogy

Murmansk Arctic State University, Murmansk (Russia)

*E-mail: olg.tuzova@yandex.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1906-8702>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5571-3153>

Abstract: The paper presents the results of an empirical study on the problem of social success. The relevance of the topic is caused by the necessity to organize the career guidance work and to provide psychological and pedagogical support in the process of personal formation of adolescents under the uncertainty and variability. The study was aimed to identify the peculiarities of the ideas of adolescents about the social success of a person in modern society and to study the level of evaluation of their own social success. The empirical study was conducted on the basis of secondary schools of Murmansk. The study involved 50 students of the 8–9 grades aged 14–15. The researchers used the “Successful Person” technique of G.R. Khuzeeva in the author’s modification, which included the construction of extra questions aimed to identify self-esteem of the respondents’ social success and the qualities, which help them to be successful. The study identified that teenagers associated social success with business qualities, such as purposefulness, hard work, and efficiency; they also understand the necessity of good education and well-developed communication skills to achieve success. The analysis of the results of the adolescents’ assessment of their own social success showed that 14 % of respondents rated their social success highly, 66 % of respondents rated their social success at an intermediate level and 20 % of respondents gave low ratings of their own social success. The obtained results formed the basis for the program of psychological and pedagogical support of adolescents in the process of professional and personal formation.

Keywords: social success; self-esteem; social identity; adolescence.

Acknowledgements: The study was carried out within the independent Research and Development Project No. 122061400024-2.

For citation: Tuzova O.N., Kobzeva O.V. Subjective perceptions of social success in adolescence. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 1, pp. 61–68. DOI: [10.18323/2221-5662-2023-1-61-68](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2023-1-61-68).

Самоконсервация и самоизменение: фреймирование Само- в условиях его вынужденной дезорганизации

© 2023

Шаповал Ирина Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики
Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж (Россия)

E-mail: irinashapoval@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4285-2810>

Аннотация: Актуальность анализа фреймирования субъектом Само- в состояниях самоорганизации и самодезорганизации его системы определяют современные глобальные процессы геополитического и экономического передела мира. В статье рассмотрены последствия этих «турбулентных» процессов для фреймирования Само-, когда в изменившихся условиях и ситуациях неопределенности прежние, определявшие процедуры стереотипного поведения фреймы стали неэффективными. В ходе исследования с помощью дескриптивного и диахронического методов обобщены результаты анализа феноменологии фреймирования Само- в его историческом и аксиоматическом ракурсах. Проанализированы и интерпретированы синтагматический и парадигматический уровни фреймирования, коррелирующие с разными стилями жизни, сценариями социальной адаптации и самореализации, мотивами и самодетерминацией субъекта. Системная организация фреймирования Само- представлена четырьмя подсистемами (когнитивной, мотивационной, деятельностной, регулятивной), различающимися содержанием гиперфреймов, субфреймов и результатами фреймирования. Показаны основные различия самоорганизации и дезорганизации фреймирования: доминанта парадигматического или синтагматического уровня, системность – аморфность фреймов и их адаптационная пластичность – ригидность. Систематизированы факторы доминирования у субъекта того или иного уровня фреймирования: характер самоидентификации и самоопределения, значимость перцептивно-когнитивно-аффективных образований Само-, степень жесткости схем и автоматизм актуализации стереотипных сценариев, модальность самодетерминации. Как выход из состояния вынужденной дезорганизации фреймирования Само- выделены варианты самоконсервации и самоизменения и определены предикторы выбора каждого варианта. В качестве основных выводов отмечены, во-первых, закономерность вынужденной дезорганизации Само- и его фреймирования у современника, его потребности в сохранении Само- и, во-вторых, обусловленность выбора самоконсервации или самоизменения историей его концептосферы Само-.

Ключевые слова: Само-; фреймирование; фреймирование Само-; самоорганизация; самодезорганизация; вынужденная самодезорганизация; синтагматический уровень; парадигматический уровень; самоконсервация; самоизменение.

Для цитирования: Шаповал И.А. Самоконсервация и самоизменение: фреймирование Само- в условиях его вынужденной дезорганизации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 1. С. 69–76. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-1-69-76.

ВВЕДЕНИЕ

В фило- и онтогенезе по мере усложнения знаний человека о себе и мире растет его потребность в Само- (-понимании, -познании, -актуализации, -осуществлении и т. д.), и ее удовлетворение становится детерминантой развития его субъектности. Концептуализируя свою социальную реальность, мы фреймируем ее как «конструктивные события» [1]: о-значиваем и о-граничиваем свои Само-, атрибутируем их, придаем им личностный смысл, интериоризируем и интегрируем в индивидуальный опыт.

«Текущую современность» (З. Бауман) начала 2000-х гг., устремленную к либеральным ценностям, приватности, комфорту и безопасности, сменила непредсказуемая «турбулентность» мира. Пандемия COVID-19 и глобальный геополитико-экономический передел мироустройства создали для мира как системного образования резко неустойчивые области траектории его самоорганизации. Показано, что деформация повседневности под влиянием угрожающих обстоятельств, связанных с пандемией COVID-19, заострила черты клинко-

психологической картины повседневности современников по типу травматического стресса и переживания беспомощности и бессилия, боязнь утраты автономии и независимости и др. [2]. Кроме того, чем быстрее нарастают и аккумулируются социально-политические, техногенные, природные и другие катаклизмы, тем острее встает вопрос психологической безопасности личности, тесно связанной с вопросами смыслообразования, совладающего поведения, переживания вероятностных угроз субъективному благополучию [3].

В этих условиях хаоса процессы обычной эволюции системы отдельной личности за счет внутренних стимулов – самоорганизация (самовосстановление, самоотраивание) и самодезорганизация, распад возникшей ранее структуры ее Само- – отходят на второй план. Названные выше мировые процессы образуют для личности цепи психотравмирующих бифуркаций, что делает ее самодезорганизацию вынужденной, зависящей от изменчивости мира (И. Пригожин, Г. Хакен, Г. Фон Ферстер, Х. Матурана). При этом состояние самодезорганизации фреймирования Само- и его фреймов квалифицируется не как процесс болезни. Это своего рода фон

в виде нарушения баланса побуждений и торможений, нерегулярного и непрогнозируемого раскрепощения того, что должно контролироваться и тормозиться (М. Фуко), т. е. в виде нарушения динамического единства Само-.

На фоне дезорганизации системы Само- адаптационные и компенсаторные ресурсы личности вычерпываются, ее концептосфера теряет устойчивость, а прежние фреймы Само-, отражавшие динамику происходящего и определявшие процедуры стереотипного поведения в стереотипных ситуациях, – свою эффективность. Трактория эволюции Само- начинает зависеть от не гарантирующего успех выбора одного из нескольких вариантов будущего. В зоне риска оказываются лица с дефицитом ресурсов и навыков для самореализации в новых условиях, со сниженной ценностью внутреннего Я, с избытком плохо структурированных интроектов, с подверженностью социальным манипуляциям и озабоченностью самопрезентацией.

Фрейм (англ. *frame* – «кадр, рамка») – «сценарий», «схема», «скрипт», «прототип» и т. д. – отражает, согласно Т. ван Дейку, когнитивную «модель ситуации» как тип репрезентации явных и подразумеваемых сведений о ней [4]. Фрейм, как «пакет» информации/знания о стереотипной, тематически единой ситуации, человек выбирает из своей памяти, пытаясь понять новую ситуацию или по-новому взглянуть на привычную. Функция фрейма – отражать концептуально схематизированный, структурированный и имеющий экстралингвистическую основу опыт человека, изменяющего во фрейме отдельные детали для понимания более широкого класса явлений и процессов (Ч. Филлмор, М. Минский). Кроме того, фрейм контекстуально обусловлен [5], так как соотносит различные элементы и ассоциации с конкретными реалиями культуры и ситуациями из опыта человека.

В концептосфере Само- как развивающейся психологической системе взаимодействуют и обмениваются энергией и информацией фреймы самоидентификации и самооценивания (когнитивные), самоактуализации/-реализации/-развития/-совершенствования через самовоспитание и самообразование (деятельностные), самопрезентации и др. [6]. Фреймируя ситуации действий своего Само-, человек тем самым его операционализирует, инструментализирует и реализует конструктивно либо деструктивно (анти- или асоциально), продуктивно или репродуктивно, реактивно или проактивно и т. д.

Основой фреймирования как средства организации повседневности человека – его опыта и его реальности – выступает индивидуальный когнитивный стиль, включая особую напряженность сознания, переживание времени и преобладающие формы активности, личной вовлеченности и социальности. Все представления о мире в повседневности выработаны коллективно и потому неизбежно типизированы: клише, стереотипы, нормы и эталоны создают понятную, предсказуемую и прагматичную систему. Фрейм как кратчайший общепризнанный путь к достижению цели – это, по сути, стратагема, алгоритм действий, учитывающий особенности ситуации, положение и психологию объекта. Стратагема, однако, может применяться не по назначению [7].

Согласно Е.Е. Сапоговой, решая задачи саморазвития и конструируя личные истории, человек опирается на предельные онтологемы «судьба», «случайность»,

«свободная воля», порождающие разные фокусы самоинтерпретации и определяющие индивидуальные значения возможных жизненных событий. В зависимости от онтологемы в самоинтерпретации преобладают вера, мышление или интуиция, задающие три разных фрейма для трактовки жизненного пути: «судьба – свершение – вера», «свободная воля – поступок – мышление», «случайность – происшествие – интуиция» [8].

Фреймирование заключается в своеобразном членении мира на элементы-фреймы и определении границ ситуации, включая «расстановку ролей», на основе заданных институционально правил и субъективного отношения. Продуктом фреймирования становятся репрезентативная «модель» ситуации, «схема ее интерпретации» и «матрица возможных событий» [4; 9]. При этом типы фреймов и фреймирования различны в зависимости от объема ситуаций-событий [10]: терминальное фреймирование – конкретных, обозначенных терминами ситуаций; понятийное и ситуативное – событий разной степени многозначности; гиперфреймы – событий – сетей более мелких ситуаций, «сценариев жизни».

Установлено также наличие в структуре фрейма двух уровней семантики [11]: внешнего (реальные условия употребления слова) и глубинного, ментального образа обозначаемого объекта. Ментальный уровень фрейма, в свою очередь, может иметь парадигматическую доминанту (опора на социальный дискурс, социальные значения и схемы) и синтагматическую (внутренние знания и индивидуальные представления), связываемые смыслами.

Необходимо отметить и нетождественность фрейма концепту: как схема интерпретации фрейм организуется вокруг концепта, который в ситуации «ожидания» находится на периферии «своего» фрейма, а по мере приспособления к актуальному событию-ситуации изменяется. Так, фрейм поступка связан с концептами и действия, и бездействия, и выбор фрейма того или другого в требующей действия ситуации будет определяться ее связью с ментальными репрезентациями и интенциями человека [6; 12].

Стереотипность правил-фреймов повседневности, готовых алгоритмов действий в ее универсальных событиях-ситуациях индоктринируется нам родителями, окружающими, социальными институтами через воспитание и информацию СМИ, поощрения и наказания и затем интроецируется нами. Опасно, однако, полностью идентифицироваться с чем-то внешним: все, что можно «иметь» и чем «владеть», всегда можно отнять и разрушить тем самым их «владельца» (Э. Фромм). И хотя «Я»-центризм есть законное самочувствие нормального индивида, даже прекрасно понимающего, что он не является центром вселенной, многие живут и умирают, полностью идентифицируя себя с внешним, а люди, открытые опыту, поиску и реализации своего Само-, способные меняться и реадаптироваться, могут становиться неконформистами и врагами нивелирующей обыденности.

Анализ эволюции концептосферы Само- в ментальности человека, культуре и гуманитарных науках указывает на рождение и развитие этого феномена в деятельностном, событийном, поведенческом контекстах [6]. Первые концепты *самоизменения* человека появились в религиозных текстах в «осевое время» (К. Ясперс),

около двух с половиной тысяч лет тому назад: в иудаизме – *самоисправление*, в христианстве – *самотрансформация* в пользу духовного, в буддизме – *самоизменение* путем преодоления своего чувства Я и т. д. Античная философия открыла важнейшие функции Само- через концепты *самопознания* и *самопознавания* (Протагор, Сократ, Гераклит, Платон), *саморегуляции* (Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий), *саморазвития* и *самовозрастания* (Гераклит, Аристотель). Августин Аврелий интегрировал такие феномены Само-, как *самознание*, *самопознание*, *самосознание*, *саморазвитие*; Б. Спиноза связал *самопознание* и *саморегуляцию*. В философии и психологии XIX–XX вв. появились концепты *Самости* (К.Г. Юнг) и *социально детерминированного Само-* (Ч.Х. Кули, П. Жане, Дж.Г. Мид); фреймы *самоопределения* человека как действенного субъекта («философия жизни» А. Бергсона, В. Дильтея, Э. Шпрангера, Ф. Ницше и др.); *самоидентификации*, *самооценки* и *самоуважения* как источников *самосовершенствования* (философия прагматизма и психология У. Джемса). Современные концепты *самоактуализации* как действенной активности самосознания и психологической детерминанты развития человека конструировали феноменология и гуманистическая психология (Л. Бинсвангер, Дж. Бьюдженталь, К. Гольдштейн, А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Оллпорт, К. Роджерс, А. Маслоу и др.). В отечественной психологии самоактуализацию интерпретировали как становление субъектности человека в его субъективной реальности; как развитие человека, максимально возможно опирающееся на саморазвитие, самоорганизацию и эффективное использование своей Самости, и т. д. В 80–90-е гг. XX в. на первый план вышли концепты *самодетерминации* и *самоинтервенции* человека (С. Мадди, Р. Харре и др.).

Фреймирование Само- в его воплощениях и самопрезентациях использует фреймы как культурно-исторически детерминированные средства деятельностного переживания типических жизненных ситуаций-событий. Каждый из фреймов возникал как общезначимая, потенциально приложимая к жизни любого человека схема, и «войти» в них можно только с помощью Другого, воплощающего данное миропонимание [13]. Используя фрейм как «орудие», мы увеличиваем свои возможности, но подчиняем свое сознание стереотипам осмысления, переосмысления и переживания событий.

Чем определяется выбор фрейма, релевантного реализации Само-: опытом Само- или заданными извне «сценариями», которые могут переживаться и как навязанные? Западные ученые подчеркивают доминирование Само- и синтагматического уровня фреймирования и главной считают роль уникальности личного опыта и его актуальной «мотивационной релевантности» потребностям и эмоциональным диспозициям человека [14]. Даже ошибочные личные интерпретации человека и даже в условиях самых жестких правил социума противостоят рутинным социальным фреймам [9]. Будучи ограниченным рамками системы объективных и социальных значений и правил, человек, тем не менее, – активный творец социальной реальности.

Возможность варьировать свое поведение и траекторию своей жизни представители дискурсивного анализа объясняют способностью находящегося во «власти

дискурса» человека спонтанно и непредвиденно трансгрессировать за рамки заданного извне и предсказуемого смысла путем самодистанцирования, зависящего от степени свободы пространства Я [15]. Другими словами, субъектность и гибкость человека как дискурсивного конструкта позволяет ему: а) создавать для себя мир, выглядящий реальным или истинным; б) трансформировать свое Я (ментальность, идеологию); в) преломлять через него социальные контексты реальности [16].

В отечественной психологии гиперфреймы реализации Само- представлены в типологиях «вариантов жизни» В.Н. Дружинина, сценариев переживаний трудностей внешнего и внутреннего мира Ф.Е. Василюка, социального мышления и диспозиций К.А. Абульхановой и др.

Типовое фреймирование с парадигматической доминантой отражают, например, стремление к ситуациям получения гарантированного успеха, одобрения, помощи окружающих и постоянные самоинтервенции в отношении своего поведения, мыслей и чувств («Жизнь по сценарию, по правилам») [17]; инфантильные игнорирование, искажение и отрицание реальности с целью достичь максимально возможного в данной ситуации эмоционального благополучия (сценарий гедонистического переживания) [18]; представление себя объектом, от которого ничего не зависит, а общество – субъектом управления, произвола или опеки [13].

Синтагматическая доминанта обнаруживается во фреймах-сценариях конструирования своей или чужой жизни в «Жизни как предмете творчества» [17]; самостроительства личности, проектирования и воплощения проектов Я (творческое переживание) или трансформирования угрожающих ценностям событий в предмет интерпретации (и оценки), самой системы ценностей или ее отношений с бытием (ценностное переживание) [13]; спасения общества, его замены на другое или ограбления (типичное сознание миссионеров, диссидентов и девиантов) [18].

Приведенные примеры представляют собой варианты фреймирования Само- в виде стилей жизни или (уже) стереотипных сценариев социальной адаптации и самореализации. С другой стороны, сценарий как реальное или мысленное проигрывание фабулы событий и действий репрезентирует лишь один из возможных вариантов реализации гиперфрейма. Если самореализация раскрывается как культурализация (опредмечивание сущностных сил в объекте) и/или персонализация (в другом человеке) [19], то для их фреймирования важны мотивы и ресурсы субъекта: при недостатке способностей это будут фреймы самовыражения; при меркантильном стремлении получить признание «здесь-и-теперь» и обязательно получить выгоду – фреймы квазисамореализации (самоутверждения); при мотиве самообогащения Я для лучшей самореализации в будущем – фреймы саморазвития.

Добавим: мотивы тесно связаны с характером самодетерминации субъекта (функциональная, экстремально дисфункциональная или индетерминация), актуализируемой ситуацией неопределенности, динамичной и непредсказуемо изменчивой.

Цель исследования – системный анализ и описание фреймирования Само- в состояниях самоорганизации и самодезорганизации или нарушении динамического единства его системы.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Согласно логике исследования, его этапами и соответствующими им методами выступили:

- дескриптивный анализ и синтез феноменологии Само- и его фреймов в их аксиоматическом ракурсе;
- диахронический анализ и обобщение идей феномена Само- в их историческом появлении, становлении и развитии;
- системный анализ организации феномена Само- и его фреймирования;
- методы апперцепирования и моделирования вариантов субъективного фреймирования Само- в условиях его вынужденной дезорганизации.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Диахронический анализ эволюции концептосферы Само- в филогенезе и соответствующих фреймов деятельности позволил увидеть пять продолжающих друг друга периодов:

I. Религиозные тексты: появление концептов *самоизменения (самоисправления, самотрансформации)* человека. ↔ II. Античные философские концепции психики: открытие важнейших функций *самопознания, самопознавания (саморефлексии), саморегуляции, саморазвития*. ↔ III. Идеалистическая философия XVI–XVIII вв.: осмысление и интеграция Само- в контексте познания человеком состояний собственного сознания – *самознавания, самопознания, самосознания, саморегуляции*. ↔ IV. Феноменология и психология XX в.: концепты *Самости, социально детерминированного Само-, самоидентификации, самоопределения, самооценки и самоуважения, самоактуализации, самореализации, самосовершенствования*. ↔ V. 80–90-е гг. XX в.: концепты *самодетерминации и самоинтервенций*.

В целом динамика концептосферы Само- представляет собой движение от монолитного и фрагментарного к системному, инструментальному, операционализируемому фреймированием Само-. Анализ концептов Само- в сфере саморазвития личности [6] позволил систематизировать фреймы Само- в его актуализации и реализации, общим целевым ориентиром которых являются самоосуществление и самосовершенствование личности.

Основные различия фреймирования Само- в его состояниях самоорганизации и дезорганизации представляют собой доминанту парадигматического или синтагматического (индивидуально-личностного) уровней, системность – аморфность фреймов и их адапционную пластичность – ригидность.

В свою очередь, доминирование у субъекта парадигматического или синтагматического уровня фреймирования зависит от четырех главных факторов:

- 1) характера самоидентификации и самоопределения субъекта, неотъемлемой составляющей которых выступает внутренний диалог [20];
- 2) ценностной значимости для него перцептивно-когнитивно-аффективных образований его Само-;
- 3) степени жесткости схемы и автоматизма актуализации стереотипных сценариев;
- 4) модальности самодетерминации: «казаться» – «иметь» или «быть» – «творить свою жизнь», стремясь быть собой (Э. Фромм).

Непредсказуемые и неконтролируемые изменения мира, в котором функционирует система Само-, рожают ощущения субъективной угрозы ее разрушения и утраты контроля над Само-, приводя к вынужденной дезорганизации системы и необходимости выбора между ее консервацией или изменением.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Фреймирование Само- в целом и самоотношения в частности – это всегда единство и борьба дихотомий созидания и разрушения [21]: отказу от личностного роста противостоит самосовершенствование; взаимодействию настоящего с прошлым и будущим – их разрыв и изоляция; удовлетворению потребностей социально одобряемых – неприемлемых и порицаемых; затратам энергии – самоконсервация. Те и другие фреймы, конструируя социальную жизнь людей и равным образом активируя их ресурсы и потенции, могут выступать в качестве цели, средства, результата самореализации, объясняют и позволяют предсказывать нормальное и девиантное поведение личности.

Психологически здоровую личность характеризует созидательный вектор Само-, но грань между здоровьем личности и ее расстройством тонка. Тот же механизм интериоризации может стать невротической интроекцией: интериоризированные, но не ассимилированные психикой фрагменты содержания (чужие мнения, ценности, фреймы и т. п.) описаны Ф. Перлзом метафорой «проглоченного, но не прожеванного куска».

Показано, что принятие или непринятие неопределенности коррелирует с эмоциональным интеллектом [22]: чем он ниже, тем выше эмоциональная ранимость и ниже готовность к риску и толерантность к неопределенности. И наоборот: чем выше эмоциональный интеллект, готовность к риску и толерантность к неопределенности, тем выше воображение и самоэффективность при принятии проблем. С другой стороны, даже страх – составляющая психической и психологической травматизации человека глобальными кризисами и пандемическими ситуациями – может быть конструктивным, деструктивным и дефицитарным (Г. Аммон) и рассматриваться и как индикатор психологической устойчивости человека, и как ресурсный запас его психического здоровья [23].

Продуктами дезорганизации Само- и соответствующих фреймов у современников выступают: интуиция несостоявшегося Я с рефлексивным бессилием, эгоцентричностью и одержимостью собой как персонификацией успеха; размытость смыслов с внутренней мобильностью, низким уровнем укорененности и отстаиванием права на отказ от традиционных способов самоосуществления [20]; снижение ценностного уровня самовыражения и идентификации по типу «имитаций» с компенсаторным стилем «как будто» и созданием ложного имиджа с парадоксальным связыванием социально одобряемых образов поведения с приспособленчеством и «рутиной» и т. д.

Очевидно, что системность Само- тесно связана с целостностью Я человека (включая не-Я), однако в континууме «уверенности – неуверенности» в том, что именно составляют Я и Само-, люди различны. Более или менее связанная «само модель» человека (таблица 1)

Таблица 1. Системная организация фреймирования Само-

Подсистемы	Гиперфреймы	Субфреймы	Продукты фреймирования
Когнитивная	Самопознание и самопонимание	Самооценивание, самоидентификация, самоопределение	Самомоделирование Я-концепции / образа Я / модели Само-
Мотивационная	Самоотношение (Н.И. Сарджвеладзе)	Самоуважение, самопоследовательность, самопринятие, самосогласие, самодоверие, самоснисходительность	Самоуверенность, диалогическое или манипуляторно-инструментальное отношение к себе
Деятельностная	Самореализация	Самоутверждение, самопрезентация	Самоактуализация
Регулятивная	Саморегуляция, самоуправление	Самовоспитание, самообразование, самообладание	Самодетерминация и самоорганизация

фреймируется и реализуется в условиях обмена информацией и энергией в двух пространствах: межсистемном (с окружающим миром) и внутрисистемном (Я и Не-Я, Само- и Не-Само-). Взаимосвязь этих пространств проявляется в том, что личный опыт субъекта в отношениях с собой и другими в виде ментальных репрезентаций определяет содержание внутренних фреймов самоотношения, которые затем определяют содержание внешних, например: *Я не важен, важны мои достижения, поэтому я должен соответствовать ожиданиям → Чтобы меня любили нужно стараться, постоянно что-то делать* [24].

Признание психологического здоровья идеалом закономерно маскирует вынужденную самодезорганизацию системы Само- при резких изменениях внешнего и/или внутреннего миров человека. Очевидно, что чем жестче дихотомия концептов Само- и связывание его фреймов с собственной успешностью/неуспешностью, тем вероятнее их дефицитарность и фрагментарность. Защитные в этих случаях «уловки Я» (М.К. Мамардашвили) в виде попыток внушать себе и другим, что настоящее Я грандиозно и где-то глубоко, призваны скрывать переживаемую невоплощенность Само- от других и самого себя.

Для проблемы дезорганизации и организации Само- важна такая его характеристика, как нетождественность концептов и фреймов системы сумме ее составляющих. В условиях мультисубъектности личности каждая из субличностей строит свое Само-, и оно может брать верх над другими, сохраняя дистанцию с ними. Если эта дистанция ригидна (например, при самоотчуждении), такое дистанцирование разрушает когнитивно-аффективную целостность самотождественности субъекта.

Выбор самоконсервации ориентирует на «безопасный» парадигматический уровень фреймирования ситуаций и исходит из эго-дистонной самоидентификации. Типичные сценарии «играизации»/манипуляций, самоотречения/созависимости, конформистские фреймы социальных ролей и биологических потребностей и т. п. [25] включают элемент неизбежной судьбы и изоляции «скелетов в шкафу». Репродуцируемые внутри этих сценариев трансакции-фреймы скрыты, нечестны и рассчитаны на вознаграждение – «безопасность».

Фреймирование Само- в проблемных ситуациях, как правило, закрыто, шаблонно и игнорирует альтернативы или диффузно, не осознает наличия или возможности альтернатив и ничего не решает.

Выбор самоизменения опирается, в свою очередь, на эго-синтонную самоидентификацию и ориентирует на вектор саморазвития и самоорганизации системы Само-. Активный обмен энергией и информацией с окружающим миром и внутри себя будет иметь результатами восприятие Само-, самокатегоризацию, самоописание, самооценку, самоопределение с точки зрения возможностей и перспектив. В решении проблем фреймирование Само- будет скорее открытым, признающим альтернативы.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Вынужденная дезорганизация Само- субъекта (и шире – его Я-концепции) является закономерным следствием деструктивных процессов современного пердела мироустройства.

Изменения социальных рамок стратегий и тактик самоактуализации субъекта и сдвиги границ поля его самореализации, снижение адекватности и эффективности его прежних, в т. ч. ценностных, ориентиров и стереотипных фреймов Само- так или иначе травмируют концептосферу Само- в целом. Объективная невозможность жить как прежде становится толчком к разотождествлению с прежними Я и Само- и к вынужденной дезорганизации его фреймирования.

Страхи разрушения Само, утраты контроля над своей жизнью и неуверенность в своих возможностях актуализируют инстинкт и мотивы сохранения Само- и выбор в этих целях между гиперфреймами самоконсервации или самоизменения. Восстановление поколебленного самоотжества или конструирование нового взамен утраченного в любом случае требует самопреобразования.

Высокая степень потребности субъекта в развитии и реализации Само-, определенность, иерархизированность и согласованность его фреймов, гибкость и адекватность их трансформаций и самоорганизации изменениям внешних и внутренних ситуаций-событий,

интересов и ролей субъекта можно считать предикторами выбора гиперфрейма самопреобразования и самоизменения.

Выбор гиперфрейма самоконсервации может указывать на дефицит ресурсов и навыков субъекта для самореализации в новых условиях, на сниженную ценность для него автономии и независимости Я-концепции.

В заключение подчеркнем не случайность, но закономерность как дезорганизации фреймирования Само- в условиях резких и существенных трансформаций границ его социального поля, так и последующего выбора субъектом гиперфрейма самопреобразования или самоизменения, предпосылки которого сложились в истории развития его концептосферы Само-.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Wagner W. Social Representations and Beyond: Brute Facts, Symbolic Coping and Domesticated Worlds // *Culture and Psychology*. 1998. Vol. 3. № 3. P. 297–329. DOI: [10.1177/1354067x9800400302](https://doi.org/10.1177/1354067x9800400302).
2. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Экзистенциальные основания клинико-психологической картины трагедии нашего времени // *Клиническая и специальная психология*. 2021. Т. 10. № 1. С. 132–149. DOI: [10.17759/cpse.2021100107](https://doi.org/10.17759/cpse.2021100107).
3. Литвинова А.В., Котенева А.В., Кокурин А.В., Иванов В.С. Проблемы психологической безопасности личности в экстремальных условиях жизнедеятельности // *Современная зарубежная психология*. 2021. Т. 10. № 1. С. 8–16. DOI: [10.17759/jmfp.2021100101](https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100101).
4. Van Dijk Teun A. *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. New York: Cambridge University Press, 2009. 299 p.
5. Evans V.A. *Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007. 233 p.
6. Шаповал И.А., Нсенгийумва И. Концептуализация феномена Само- как психологической детерминанты развития человека // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022. Т. 10. № 4. С. 34–46. EDN: [MBWKUL](https://www.edn.ru/MBWKUL).
7. Золотухина-Аболина Е.В. Бытие человека: ключевые экзистенциалы: я, свобода, желание, смысл жизни, судьба, рождение и смерть, другой и другие, страх, вера, надежда, любовь. М.: Директ-Медиа, 2017. 221 с.
8. Сапогова Е.Е. Субъективная онтология и жизненный мир личности // *Культурно-историческая психология*. 2019. Т. 15. № 1. С. 35–45. DOI: [10.17759/chp.2019150104](https://doi.org/10.17759/chp.2019150104).
9. Goffman E. *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press, 1986. 600 p.
10. Жарина О.А. «Концепт» vs «Фрейм»: проблема дефиниций и соотношения понятий в современной когнитивной лингвистике // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 3. С. 43–46. EDN: [ZOVZDL](https://www.edn.ru/ZOVZDL).
11. Зелетдинова Э.А., Руденко М.Н., Гайнутдинова Е.В., Дьякова В.В. Фрейм – анализ реальности и проблема идентичности // *Общество: философия, история, культура*. 2019. № 10. С. 13–20. EDN: [MPZCWT](https://www.edn.ru/MPZCWT).
12. Бушуева Л.А. Фрейм поступка: инвариантная модель и варианты ее реализации // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2017. № 2. С. 173–178. DOI: [10.21603/2078-8975-2017-2-173-178](https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-2-173-178).
13. Василюк Ф.Е. *Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций*. М.: МГУ, 1984. 200 с.
14. Schutz A., Luckmann T. *The Structures of the Life World*. Evanston: Northwestern University Press, 1989. 333 p.
15. Wiggins S., Potter J.W. *Discursive psychology. Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: Sage Publications, 2008. 280 p.
16. Jorgensen M., Phillips L.J. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage Publications, 2002. 229 p. DOI: [10.4135/9781849208871](https://doi.org/10.4135/9781849208871).
17. Дружинин В.Н. *Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии*. М.: Per Se, 2005. 135 с.
18. Абульханова К.А. *Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды*. М.: МПСИ, 1999. 224 с.
19. Леонтьев Д.А., Костенко В.Ю. Самореализация личности: теоретические контексты и жизненный смысл // *Психология личности. Пребывание в изменении*. СПб.: СПбГУ, 2019. С. 283–303.
20. Старовойтенко Е.Б. Самоощущение Я во внутреннем диалоге // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2019. Т. 16. № 3. С. 434–453. DOI: [10.17323/1813-8918-2019-3-434-456](https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-3-434-456).
21. Хватова М.В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2015. № 1. С. 9–17. EDN: [UMARUZ](https://www.edn.ru/UMARUZ).
22. Корнилова Т.В., Павлова Е.М. Шкала интеллектуальной оценки риска и ее связь с готовностью к риску и эмоциональным интеллектом // *Консультативная психология и психотерапия*. 2020. Т. 28. № 4. С. 59–78. DOI: [10.17759/cpp.2020280404](https://doi.org/10.17759/cpp.2020280404).
23. Розенова М.И., Екимова В.И., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Страх как кризис психического здоровья в условиях глобальных рисков и перемен // *Современная зарубежная психология*. 2021. Т. 10. № 1. С. 17–26. DOI: [10.17759/jmfp.2021100102](https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100102).
24. Малейчук Г.И. Парадоксы симптома. Системно-аналитический подход в работе с психосоматическим симптомом. М.: Академический проект, 2019. 245 с.
25. Шаповал И.А. Дефицитарность границ Я как фактор нарушений ментализации и внутреннего диалога при самоотчуждении // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. 2019. № 3. С. 54–60. DOI: [10.18323/2221-5662-2019-3-54-60](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2019-3-54-60).

REFERENCES

1. Wagner W. Social Representations and Beyond: Brute Facts, Symbolic Coping and Domesticated Worlds. *Culture and Psychology*, 1998, vol. 3, no. 3, pp. 297–329. DOI: [10.1177/1354067x9800400302](https://doi.org/10.1177/1354067x9800400302).
2. Ermolaeva M.V., Lubovskiy D.V. Existential foundations of the clinical and psychological picture of our time tragedy. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya*, 2021, vol. 10, no. 1, pp. 132–149. DOI: [10.17759/cpse.2021100107](https://doi.org/10.17759/cpse.2021100107).

3. Litvinova A.V., Koteneva A.V., Kokurin A.V., Ivanov V.S. Problems of psychological safety of a person in extreme conditions of life. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2021, vol. 10, no. 1, pp. 8–16. DOI: [10.17759/jmfp.2021100101](https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100101).
4. Van Dijk Teun A. *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. New York, Cambridge University Press Publ., 2009. 299 p.
5. Evans V.A. *Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh, Edinburgh University Press Publ., 2007. 233 p.
6. Shapoval I.A., Nsengiyumva I. Conceptualisation of the phenomenon of the self as a psychological determinant of human development. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2022, vol. 10, no. 4, pp. 34–46. EDN: [MBWKUL](https://www.edn.ru/MBWKUL).
7. Zolotukhina-Abolina E.V. *Bytie cheloveka: klyucheveye ekzistentsialy: ya, svoboda, zhelanie, smysl zhizni, sudba, rozhdenie i smert, drugoy i drugie, strakh, vera, nadezhda, lyubov* [Human Being: Key Existentials: self, freedom, desire, meaning of life, destiny, birth and death, other and others, fear, faith, hope, love]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2017. 221 p.
8. Sapogova E.E. Subjective Ontology and the Individual's Lifeworld. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*, 2019, vol. 15, no. 1, pp. 35–45. DOI: [10.17759/chp.2019150104](https://doi.org/10.17759/chp.2019150104).
9. Goffman E. *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston, Northeastern University Press Publ., 1986. 600 p.
10. Zharina O.A. “Concept” vs “frame”: the problem of definition and correlation of these terms in modern cognitive linguistics. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2017, vol. 6, no. 3, pp. 43–46. EDN: [ZOVZDL](https://www.edn.ru/ZOVZDL).
11. Zeletdinova E.A., Rudenko M.N., Gaynutdinova E.V., Dyakova V.V. Frame analysis of reality and the problem of identity. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kultura*, 2019, no. 10, pp. 13–20. EDN: [MPZCWT](https://www.edn.ru/MPZCWT).
12. Bushueva L.A. The act frame: the invariable model and variants of its actualization. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2017, no. 2, pp. 173–178. DOI: [10.21603/2078-8975-2017-2-173-178](https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-2-173-178).
13. Vasilyuk F.E. *Psikhologiya perezhivaniya: Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy* [Psychology of experience: Analysis of overcoming critical situations]. Moscow, MGU Publ., 1984. 200 p.
14. Schutz A., Luckmann T. *The Structures of the Life World*. Evanston, Northwestern University Press Publ., 1989. 333 p.
15. Wiggins S., Potter J.W. *Discursive psychology. Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London, Sage Publ., 2008. 280 p.
16. Jorgensen M., Phillips L.J. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London, Sage Publ., 2002. 229 p. DOI: [10.4135/9781849208871](https://doi.org/10.4135/9781849208871).
17. Druzhinin V.N. *Varianty zhizni: ocherki ekzistentsialnoy psikhologii* [Life Options: Essays on existential psychology]. Moscow, Per Se Publ., 2005. 135 p.
18. Abulkhanova K.A. *Psikhologiya i soznanie lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya realnoy lichnosti): izbrannye psikhologicheskie trudy* [Psychology and consciousness of personality (Problems of methodology, theory and research of real personality): Selected psychological works]. Moscow, MPSI Publ., 1999. 224 p.
19. Leontev D.A., Kostenko V.Yu. Self-realization of personality: theoretical contexts and life meaning. *Psikhologiya lichnosti. Prebyvanie v izmenenii*. Sankt Petersburg, SPGU Publ., 2019, pp. 283–303.
20. Starovoytenko E.B. Self-Identity of the I in Internal Dialog. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 2019, vol. 16, no. 3, pp. 434–453. DOI: [10.17323/1813-8918-2019-3-434-456](https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-3-434-456).
21. Khvatova M.V. Self-relation to the structure of psychologically strong person. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus*, 2015, no. 1, pp. 9–17. EDN: [UMARUZ](https://www.edn.ru/UMARUZ).
22. Kornilova T.V., Pavlova E.M. Risk intelligence scale and its relationship with risk readiness and emotional intelligence. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2020, vol. 28, no. 4, pp. 59–78. DOI: [10.17759/cpp.2020280404](https://doi.org/10.17759/cpp.2020280404).
23. Rozenova M.I., Ekimova V.I., Ognev A.S., Likhacheva E.V. Fear as a mental health crisis in the context of global risks and changes. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2021, vol. 10, no. 1, pp. 17–26. DOI: [10.17759/jmfp.2021100102](https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100102).
24. Maleychuk G.I. *Paradoksy simptoma. Sistemno-analiticheskiy podkhod v rabote s psikhosomaticheskim simptomom* [Paradoxes of the symptom. System-analytical approach to work with psychosomatic symptoms]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2019. 245 p.
25. Shapoval I.A. Deficiency of ego boundaries as a factor of violations of mentalization and inner discourse in the case of self-alienation. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2019, no. 3, pp. 54–60. DOI: [10.18323/2221-5662-2019-3-54-60](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2019-3-54-60).

Self-preservation and self-change: framing of Self- in the conditions of its forced disorganization

© 2023

Irina A. Shapoval, Doctor of Sciences (Education), Professor,
professor of Chair of Correctional Psychology and Pedagogy

Voronezh State Pedagogical University, Voronezh (Russia)

E-mail: irinashapoval@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4285-2810>

Abstract: The modern global processes of geopolitical and economic repartition of the world determine the relevance of the analysis of framing by a subject of Self- in the states of self-organization and self-disorganization of its system. The paper considers the consequences of these “turbulent” processes for framing the Self-, when in the changed conditions and situations of uncertainty, the previous frames that determined the procedures of stereotypical behavior became ineffective. During the research, using the descriptive and diachronic methods, the author summarized the results of the analysis of the phenomenology of framing the Self- in its historical and axiomatic perspectives. The syntagmatic and paradigmatic framing levels and their correlations with different life styles, social adaptation and self-realization scenarios, motives, and self-determination of a subject are analyzed and interpreted. The system organization of framing the Self- is represented by four subsystems (cognitive, motivational, activity-based, and regulatory) differing in the content of hyperframes, subframes, and the results of framing. The paper shows the main differences between self-organization and disorganization of framing: the dominant of the paradigmatic or syntagmatic level, systemacity – the amorphousness of frames and their adaptive plasticity – rigidity. The author systematized the factors of dominance in a subject of one or another framing level: the nature of self-identification and self-determination, the significance of perceptual-cognitive-affective Self- formations, the degree of rigidity of schemes and automatism of actualization of stereotypical scenarios, the modality of self-determination. As a way out of the state of forced Self- framing disorganization, the author highlights the self-preservation and self-change variants and determines the predictors of the choice of each option. The main conclusions are, firstly, the regularity of the forced disorganization of Self- and its framing in a contemporary, his/her need to preserve Self-, and, secondly, the conditionality of the choice of self-preservation or self-change by the history of his/her conceptual framework of Self-.

Keywords: Self-; framing; framing of Self-; self-organization; self-disorganization; forced self-disorganization; syntagmatic level; paradigmatic level; self-preservation; self-change.

For citation: Shapoval I.A. Self-preservation and self-change: framing of Self- in the conditions of its forced disorganization. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 1, pp. 69–76. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-1-69-76.

НАШИ АВТОРЫ

Бодоньи Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой прикладной лингвистики и новых информационных технологий.
Адрес: Кубанский государственный университет, 350040, Россия г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.
E-mail: m.bodony@mail.ru

Бутусова Анжелика Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкой филологии
Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации.
Адрес: Южный федеральный университет, 344006, Россия, г. Ростов-на-Дону, пер. Университетский, 93.
E-mail: asbutusova@sfned.ru

Гусева Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иноязычной профессиональной коммуникации.
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, 603002, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1.
E-mail: ludmila_guseva@yahoo.com

Кабирова Альбина Александровна, старший преподаватель кафедры «Психология труда и предпринимательства».
Адрес: Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, 42.
E-mail: solteeva@ieml.ru

Климанова Наталья Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология труда и предпринимательства».
Адрес: Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, 42.
E-mail: klimanova@ieml.ru

Кобзева Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики.
Адрес: Мурманский арктический государственный университет, 183038, Россия, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15.
E-mail: kobzevao@rambler.ru

Пономарева Юлия Алексеевна, аспирант, преподаватель кафедры европейских языков и методики преподавания.
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, 603002, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1.
E-mail: ingalptcool@gmail.com

Солдатов Борис Георгиевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Мировые языки и культуры».
Адрес: Донской государственный технический университет, 344010, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1.
E-mail: bsoldatov@rambler.ru

Солдатова Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков.
Адрес: Ростовский филиал Российской таможенной академии, 344002, Россия, г. Ростов-на-Дону, Буденновский пр-т, 20.
E-mail: bsoldatov@rambler.ru

Трифоновна Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология труда и предпринимательства».
Адрес: Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, 42.
E-mail: trifonova@ieml.ru

Тузова Ольга Николаевна, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики.
Адрес: Мурманский арктический государственный университет,
183038, Россия, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15.
E-mail: olg.tuzova@yandex.ru

Шаповал Ирина Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики.
Адрес: Воронежский государственный педагогический университет,
394043, Россия, г. Воронеж, ул. Ленина, 86.
E-mail: irinashapoval@yandex.ru

OUR AUTHORS

Bodony Marina Alekseevna, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Head of Chair of Applied Linguistics and New Informational Technologies.
Address: Kuban State University,
350040, Russia, Krasnodar, Stavropolskaya Street, 149.
E-mail: m.bodony@mail.ru

Butusova Angelika Sergeevna, PhD (Philology), Associate Professor,
Assistant Professor of Chair of German Philology
of the Institute of Philology, Journalism, and Intercultural Communication.
Address: Southern Federal University,
344006, Russia, Rostov-on-Don, Universitetskiy Pereulok, 93.
E-mail: asbutusova@sfnedu.ru

Guseva Lyudmila Vladimirovna, PhD (Methodology and Linguistics), Associate Professor,
Head of the Chair of Foreign Professional Communication.
Address: Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
603002, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov Street, 1.
E-mail: ludmila_guseva@yahoo.com

Kabirova Albina Aleksandrovna, senior lecturer
of Chair “Labour and Entrepreneurship Psychology”.
Address: V.G. Timiryasov Kazan Innovative University,
420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.
E-mail: solteeva@ieml.ru

Klimanova Natalya Georgievna, PhD (Psychology), Associate Professor,
Assistant Professor of Chair “Labour and Entrepreneurship Psychology”.
Address: V.G. Timiryasov Kazan Innovative University,
420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.
E-mail: klimanova@ieml.ru

Kobzeva Olga Vladimirovna, PhD (Psychology),
Assistant Professor of Chair of Psychology and Correctional Pedagogy.
Address: Murmansk Arctic State University,
183038, Russia, Murmansk, Kapitan Egorov Street, 15.
E-mail: kobzevao@rambler.ru

Ponomareva Yuliya Alekseevna, postgraduate student,
lecturer of the Chair of European Languages and Teaching Methodology.
Address: Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
603002, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov Street, 1.
E-mail: ingalptcool@gmail.com

Shapoval Irina Anatolyevna, Doctor of Sciences (Education), Professor,
professor of Chair of Correctional Psychology and Pedagogy.
Address: Voronezh State Pedagogical University,
394043, Russia, Voronezh, Lenin Street, 86.
E-mail: irinashapoval@yandex.ru

Soldatov Boris Georgiyevich, PhD (Philology), Associate Professor,
assistant professor Chair “World Languages and Cultures”.
Address: Don State Technical University,
344010, Russia, Rostov-on-Don, Gagarin Square, 1.
E-mail: bsoldatov@rambler.ru

Soldatova Natalya Viktorovna, PhD (Philology), Associate Professor,
assistant professor of the Foreign Languages Chair.
Address: Rostov Branch of the Russian Customs Academy,
344002, Russia, Rostov-on-Don, Budyonovsky Prospekt, 20.
E-mail: bsoldatov@rambler.ru

Trifonova Tatyana Aleksandrovna, PhD (Psychology), Associate Professor,
Assistant Professor of Chair “Labour and Entrepreneurship Psychology”.
Address: V.G. Timiryasov Kazan Innovative University,
420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.
E-mail: trifonova@ieml.ru

Tuzova Olga Nikolaevna, PhD (Psychology), Associate Professor,
Assistant Professor of Chair of Psychology and Correctional Pedagogy.
Address: Murmansk Arctic State University,
183038, Russia, Murmansk, Kapitan Egorov Street, 15.
E-mail: olg.tuzova@yandex.ru